

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa  
(Língua Estrangeira / Língua Segunda)



FACULDADE  
DE LETRAS  
UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**Abordagem de base genológica  
no Ensino do Português como Língua não Materna**

Maria Ofélia Henriques Mendes

2014

**Abordagem de base genológica  
no Ensino do Português como Língua não Materna**

Dissertação orientada pelo  
Professor Doutor António M. S. Avelar

Lisboa

2014

We concentrate on redistributing access to powerful genres because we think this is a significant step in subverting a social order in which middle aged, middle class, anglo-saxon, able-bodied men preside over the accelerating destruction of our planet's material resources and pitiless exploitation of its disempowered people. As humanists, we put our faith, however naively, in the imaginary futures to which subversion of this kind might lead.

Jim Martin & David Rose

Dedico este trabalho à minha mãe.



## Agradecimentos:

Em primeiro lugar,

ao meu orientador, Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar, pelo seu apoio e por me ter dado a conhecer uma pedagogia que pode contribuir decisivamente para uma ordem mais justa e mais humana.

Em seguida,

à Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, nomeadamente ao seu Diretor, por me ter permitido acesso às instalações e proporcionado o trabalho de campo, e às professoras Adélia Simas e Conceição Pereira, pela colaboração prestada.

E, por fim,

à Rita e à Andreia, por terem caído no meu regaço;

ao André e ao Bernardo, por terem trazido luz à minha vida;

à São pelo incentivo constante;

à minha família;

aos meus amigos;

e a todas as pessoas que de algum modo contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

## Índice

Resumo .....	7
Introdução .....	8
CAPÍTULO - I .....	12
1.1. <i>O Papel das Línguas no Ensino</i> .....	12
1.2. <i>O Ensino Tradicional das Línguas e o Ensino Pós-Abordagem Comunicativa</i> .....	14
1.3. <i>O Contributo da sociopedagogia</i> .....	18
1.4. <i>A gramática sistémico-funcional e o ensino da língua</i> .....	24
1.5. <i>Registo e Género</i> .....	28
1.6. <i>A Pedagogia de Base Genológica e a Escola de Sydney</i> .....	33
1.7. <i>O Ciclo de Ensino e de Aprendizagem</i> .....	38
1.8. <i>O Papel do Professor</i> .....	42
CAPÍTULO – II.....	44
2.1. <i>Metodologia</i> .....	44
CAPÍTULO – III .....	45
3.1. <i>Aplicação em Contexto Escolar</i> .....	46
3.1.1. <i>Condições de Aplicação</i> .....	46
3.1.2. <i>Perfil do Aluno</i> .....	47
3.1.3. <i>Descrição e resultados</i> .....	49
3.1.4. <i>Propostas de planificação e implementação</i> .....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
Referências Bibliográficas .....	92
Anexos .....	95
Apêndice .....	102

## **Resumo**

A presente dissertação tem como objetivo observar, analisar e discutir a aplicação de uma abordagem de base genológica no ensino do Português, em aulas de apoio pedagógico, a alunos nascidos em Portugal de língua materna não portuguesa que frequentam o ensino regular em Portugal.

O desenho e a aplicação da investigação têm como fundamento teórico a teorização da Escola de Sydney (Martin & Rothery: 1980,1981; Martin & Rose, 2008) e as propostas de M. K. Halliday (1985, 1994, 2004) para o estudo e descrição da língua.

Esta investigação, para além de um enquadramento teórico e justificação da escolha da investigação, apresenta alguns aspetos fundamentais da monitorização de uma experiência e analisa os dados recolhidos na perspetiva da abordagem baseada em género; inclui também uma seleção dos documentos usados na experiência e apresenta ainda propostas para a utilização de uma pedagogia de géneros na perspetiva da Escola de Sidney.

Realiza-se esta investigação na expectativa de que a reflexão produzida possa contribuir para uma eventual reorientação do ensino e da aprendizagem dos alunos de língua materna não portuguesa, em especial daqueles que oficialmente não estão incluídos no grupo dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM).

## **Introdução**

A sociedade multicultural existente em Portugal no final do século XX conduziu as políticas educativas ao reconhecimento da necessidade de apoiar os alunos de diversas origens sociais, curriculares e linguísticas, ou seja, os alunos que não tinham o português como língua materna e que frequentavam o sistema educativo português, pois estes eram confrontados com um currículo nacional que não contemplava a possibilidade de um ensino diferenciado do português a alunos de língua materna não portuguesa. No início do século XXI, a preocupação com essa realidade é expressa nos princípios da reorganização e gestão curricular, estipulados no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro para o ensino básico, no que concerne a língua portuguesa como segunda língua, que responsabiliza as escolas no sentido de promoverem atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português. Posteriormente, o Documento Orientador para o português língua não materna (doravante, PLNM) de julho de 2005 analisa a situação portuguesa no âmbito da imigração e define um conjunto de regras de funcionamento do PLNM, inclusivamente o diagnóstico do grau de aprendizagem e a integração dos alunos em níveis, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (doravante, QECR) para as línguas. A organização curricular previa, na área curricular não disciplinar, um período letivo de noventa minutos dedicado ao Estudo Acompanhado e o Despacho Normativo de 6 de Fevereiro de 2006 permite que esse tempo seja utilizado para o ensino e aprendizagem do PLNM. Todavia, o Despacho normativo número 11 de 2011 (22 de agosto) criou alguns constrangimentos na implementação destas atividades, pois obriga à constituição de grupos com um mínimo de dez alunos, embora permita a constituição de grupos com dois níveis.

Em 2004, segundo o Documento Orientador para PLNM no currículo nacional, que contém o programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna (DGE, Documento Orientador para Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, 2005, p. 6) o relatório da Rede Eurydice – EU, rede europeia que recolhe e divulga informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, revelou que existiam noventa mil alunos de outras nacionalidades a

frequentar o sistema de ensino português, o mesmo documento indicava que no 3º ciclo do ensino regular seriam 19 065.

Atualmente, os números são bem diferentes; devido à crise financeira e económica e à consequente falta de empregos, muitos imigrantes regressaram aos seus países ou procuraram outros lugares onde pudessem ter melhores condições de vida. Esta realidade espelha-se, naturalmente, no sistema educativo e a integração dos alunos cuja língua materna não é o português, mesmo em grupos de aprendizagem de dez alunos, torna-se inviável em muitas escolas. Por vezes, os alunos estão colocados em turmas e anos diferentes e os horários não permitem a constituição dos referidos grupos, ficando, assim, alunos à margem do conhecimento, pois, como é sabido, a escolarização é feita em língua portuguesa. Muitas vezes confundidos com alunos que têm dificuldades de aprendizagem, estes alunos são remetidos para outros tipos de apoios, quando, de facto, necessitam apenas de um ensino do português como língua não materna, que integre as várias disciplinas do currículo, e não apenas de um reforço da disciplina curricular de Português.

A investigação que descrevo nesta dissertação realizou-se na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, do Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas, onde se refletem naturalmente as mudanças que se têm operado na sociedade portuguesa. Outrora frequentada por muitos alunos oriundos de outros países, particularmente de África, e posteriormente por alunos da Europa de Leste, a população escolar é hoje constituída quase exclusivamente por alunos de origem portuguesa, alguns provenientes do ensino particular, situação que deixa pressupor uma origem social situada na classe média, o que, por definição, lhes confere, em princípio, um acesso privilegiado à informação e ao conhecimento. No entanto, surge uma questão que, nem por ser aparentemente mais restrita, deixa de ser relevante: alguns alunos integrados no sistema educativo português, não têm, na realidade, o português como língua materna, embora tenham nascido em Portugal. Estes alunos provêm de famílias estrangeiras, que residem e trabalham no país, falando, por via de regra, em casa a língua do seu país de origem. No entanto, esta situação não é tida em conta no sistema educativo português e estes cidadãos portugueses são escolarizados, desde o primeiro ano de escolaridade, em português como língua materna revelando muitos deles, por isso, dificuldades na aprendizagem das várias disciplinas escolares que compõem o currículo.

Durante muitos anos me questionei sobre a existência de insucesso escolar e, através de leituras, e do contacto com alunos que pareciam incapazes de aprender, fui adaptando métodos e usando estratégias que me pareciam capazes de resolver o problema, umas vezes com mais sucesso do que outras, mas sempre com a convicção de que todos podem aprender, embora possam fazê-lo de modo diferente ou aprender assuntos diferentes. Nesta perspetiva, e enquanto professora de línguas estrangeiras, inglês e alemão, por ter acesso privilegiado às metodologias de ensino das línguas estrangeiras, compreendi, talvez um pouco mais cedo que colegas de outras disciplinas, que uma das possibilidades de começar a colmatar este problema seria através do ensino explícito e sistemático de diferentes tipologias textuais.

Tive oportunidade, mais recentemente, no Curso de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – Português Língua Estrangeira / Português Língua Segunda, especificamente nas Unidades Curriculares de “Didática do Português PLE/PL2” e de “Gramática e Comunicação” entrar em contacto com a Abordagem de Base Genológica (doravante, ABG), que permitiu consolidar muitas das minhas convicções e alargar o meu conhecimento sobre o ensino da literacia.

A aplicação de metodologias de base genológica tem vindo mostrando resultados, particularmente na Austrália, nos últimos trinta anos. O projeto da ABG iniciado pelo Departamento de Linguística da Universidade de Sidney e orientado por Joan Rothery e Jim Martin, em colaboração com professores do primeiro ciclo, e, posteriormente, também por David Rose, revelou progressos muito significativos nos alunos com resultados mais baixos, enquanto os melhores também progrediram, diminuindo, assim, o fosso entre o rendimento escolar dos alunos e contribuindo não só para o sucesso escolar, como também posteriormente para o sucesso no mundo do trabalho e na sociedade em geral, pois a literacia contribui definitivamente para a inclusão e para a cidadania ativa. Na Europa, metodologias inspiradas no género, para além de aplicações esparsas, encontram desenvolvimento, designadamente, em torno de projetos como TeL4ELE (Teacher Learning for European Literacy Education).

Esta dissertação resulta, portanto, da oportunidade de juntar as reflexões realizadas enquanto professora de língua estrangeira ao contato com um quadro teórico sólido no terreno sempre fértil que as nossas escolas oferecem quando, verdadeiramente, pretendemos ser úteis. Como adiante se verá, foi necessário proceder a algumas adaptações. Verifiquei, questionando os professores da turma onde se integra o

aluno observado, que havia naquele momento uma total ausência da aplicação de uma pedagogia baseada em géneros, mesmo em Português.

Esta dissertação pretende ser um contributo para refletir sobre a possibilidade de uma intervenção pedagógica específica, baseada numa pedagogia de género, particularmente junto dos alunos que, apesar de terem nascido em Portugal, são de origem familiar estrangeira e que, por isso, não têm o português como língua materna, apresentando, assim, a necessidade basilar de melhorar o nível de aprendizagem nas várias disciplinas e de ajudar a formar cidadãos intervenientes. Assim, optou-se pela monitorização de uma experiência com um aluno do oitavo ano de escolaridade, de origem chinesa, a quem foi aplicada com adaptações, em aulas de apoio e nas disciplinas de Português e de História a pedagogia de géneros da Escola de Sidney. Na experiência apresentada, foram selecionados textos da disciplina de Português e de História, pois a capacidade de realizar escolhas no potencial de significado dos Registos selecionados no contexto escolar vai para além do desenvolvimento da língua especificamente na disciplina de Português; esse potencial facilita também a aprendizagem de assuntos do currículo da escolaridade avançada e ajuda a pensar de forma crítica, o que contribui para a formação de cidadãos conscientes.

A presente dissertação é constituída por três capítulos antecédidos de uma introdução. No primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico desta investigação, sendo abordados, em primeiro lugar, aspetos teóricos de carácter mais geral, que considero relevantes para a compreensão de outros fundamentais como a ABG, com enfoque especial nas teorias do Registo e do género (TR&G) (Martin, 1981,1984,1985); de seguida, focalizam-se aspetos específicos da pedagogia de género da Escola de Sidney, que foram o suporte teórico-prático da experiência realizada. No terceiro capítulo, descreve-se a experiência mencionada e apresentam-se ainda planificações e materiais para aplicação em algumas disciplinas sugerindo planificações e materiais para posterior utilização. Por último, é feito o balanço da experiência levada a cabo e são tecidas algumas considerações sobre a possibilidade de aplicar a pedagogia.

## **CAPÍTULO - I**

Neste capítulo, refiro a importância do ensino das línguas e abordagens e teorias que, de alguma forma, contribuíram para a pedagogia de género da Escola de Sydney, particularmente a linguística sistémico-funcional de M.A.K Halliday, com enfoque nas teorias de Registo e Género, bem como o contributo de Basil Bernstein. Em seguida, abordo aspetos gerais da ABG e da Escola de Sidney.

### **1.1. O Papel das Línguas no Ensino**

A literacia, que não trata apenas de saber ler e escrever, é sobretudo uma forma de ação social onde a língua e o contexto coparticipam na construção de significados. Na verdade, a sociedade exige, em contextos de literacia avançados e de recursos linguísticos diversificados, interpretações, construção de argumentos e críticas a teorias, que a escola pode fornecer aos alunos, pois a língua é usada nas várias disciplinas para desenvolver as ferramentas necessárias ao sucesso escolar. De facto, a aprendizagem da literacia, requerida não só pela escola, mas nas interações sociais em geral, desenvolve-se ao longo da escolaridade, tornando-se a construção de significados cada vez mais complexa. Por vezes, os alunos apresentam facilidade na comunicação oral, mas a competência oral não garante que possuam os recursos adequados para se exprimirem através dos Registos e géneros académicos, e, por isso, são por vezes considerados como alunos com problemas cognitivos. Joan Rothery e Jim Martin afirmam que é um passo importante o reconhecimento por parte dos professores que os problemas de literacia radicam mais na pedagogia do que nos problemas de cognição (Rothery, 1996, p. 101). Como os modos de escrita são muito valorizados no contexto escolar, é importante que os alunos aprendam a escrever com eficácia. Dito de outro modo, é necessário um enfoque nas técnicas de escrita em vez de apenas no desenvolvimento do modo de pensar, pois os alunos ditos mais fracos apresentam potencialmente tantas ideias como os melhores, a diferença reside no estilo, na extensão e na complexidade das elaborações. Por outro lado, o ensino dos vários Registos do discurso académico ajuda também os alunos não só a desenvolverem as competências científicas, lógicas e racionais, mas também a adquirirem ferramentas conceptuais para a reflexão sobre a



língua, quando participam em atividades que os ajudam a adquirir esse conhecimento e que lhes proporcionam também a possibilidade de reconhecer as escolhas linguísticas que subjazem às diferentes posições ideológicas dos autores dos textos, como refere Schleppegrell, citando vários autores

Veel (1997) suggests that academic registers construe “distinctive and favoured ways of thinking about the world; ways which we recognize as ‘scientific,’ ‘logical’ and ‘rational’ ”(p. 161). Similarly, Lemke (1987) argues that “what we call ‘thinking logically’ is for the most part simply using language . . . according to genre patterns. to teach ‘logical thinking’ is simply to teach the uses of these genres”(p. 305). Instruction can help learners gain access to educational discourses of the kind they might not otherwise become familiar with in their daily lives, at the same time providing them with conceptual tools for reflection on language as they engage in activities that help them develop new knowledge. This reflection on language can also help students see how the linguistic choices of writers embed different ideological positions and make certain ways of thinking appear natural. Christie (1999a) suggests that the teaching of a functional grammar “develops a critical capacity to interpret and challenge the ways language makes meanings”(p. 157). (Schleppegrell, 2004, p. 162).

Em termos linguísticos, a escola coloca alguns desafios. Aparentemente, a diferença de Registo entre a língua da interação no quotidiano e a língua escolar radica nas suas origens, ou seja, nos diferentes contextos da vida do quotidiano e da escolaridade *latu sensu*.

Numa perspetiva comunicativa, a dicotomia tradicional entre o “significado” e a “forma” perde sentido quando os alunos leem ou produzem textos escolares, da mesma forma que considerar a escrita como apenas “processo” ou apenas “produto”, pois ambos são importantes no ensino da escrita. Como clarifica António Avelar:

Devido à sua natureza semântica, o texto pode ser encarado enquanto produto ou enquanto processo [...] Se encarado enquanto processo, o foco recai sobre as escolhas semânticas realizadas pelos falantes; se encarado enquanto produto, é visto apenas como objeto de análise, uma versão estática resultante de uma operação de seleção (congelamento) para efeito de estudo. [...] o texto pode ser, concomitantemente, tido como objeto (em situações particulares) e produto (do contexto da situação e do contexto da cultura) em resultado de um propósito social, numa situação específica (Avelar A. M., 2008, p. 37).

De facto, os falantes usam a língua para finalidades sociais e por isso esta está sempre em constante mudança. Numa sociedade multicultural, onde as diferenças são

evidentes, é importante, por um lado valorizar os diferentes conhecimentos que os alunos trazem no seu *background*, por outro tornar explícito o uso da língua, de modo a que esta não funcione como *currículo oculto* a que apenas alguns alunos têm acesso (Schleppegrell, 2004, p. 41).

As estratégias utilizadas no processo de aprendizagem da língua não servem apenas para serem mobilizadas para a construção de texto; o aluno ao construir significados, que não sejam do quotidiano, em gramática não congruente está a desenvolver capacidades que o ajudam na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares.

Por outras palavras, a aprendizagem de uma língua, além de contribuir para o integração crítica na sociedade, envolve vários processos mentais que ajudam na aprendizagem de outras disciplinas escolares.

## **1.2. O Ensino Tradicional das Línguas e o Ensino Pós- Abordagem Comunicativa**

No ensino tradicional, o professor poderia apresentar e analisar um modelo de texto verbal de um determinado género e em seguida os alunos escreveriam um texto do mesmo género. Segundo Basil Bernstein, as abordagens tradicionais baseavam-se na transmissão e na aquisição e o que era transmitido não era analisado, à exceção da classificação e do enquadramento das categorias do currículo, em que o conteúdo dos cursos era determinado pela estrutura da disciplina num “discurso vertical”, ou seja, um discurso com uma estrutura coerente, explícita e sistematicamente baseada em princípios, hierarquicamente organizada, como nas ciências, ou transformava-se em linguagens especializadas com modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos como nas ciências sociais e humanidades. Apenas a partir de meados dos anos oitenta, o que era transmitido se tornou o foco da análise e foi, então, desenvolvida uma teoria do discurso pedagógico com regras distributivas, recontextualizadas e avaliativas e de base social: o “pedagogic device” (sistema educativo) que adiante se abordará (Bernstein, 2000, pp. 155-160).

O esquema apresentado a seguir ajuda a compreender a posição de Bernstein.



Figura 1 – Tipos de Pedagogia (Bernstein, 1990) in (Rose & Martin, 2012, p. 318, adaptado)

Por outro lado, na perspectiva construtivista, os alunos, guiados pelas perguntas do professor, tentariam definir as regras de construção do género pretendido, tendo por vezes um modelo em que se apoiar e depois escreveriam um texto. Rose & Martin (2012) defendem que nem o ensino tradicional nem o construtivismo deram uma resposta integral às necessidades de aprendizagem dos alunos, pois, não apresentavam obrigatoriamente um modelo nem acompanhavam o aluno até à produção final. Na perspectiva da escola de Sidney, os alunos devem ser guiados na redação de texto e todos os alunos podem ter sucesso, independentemente da sua origem social. Os linguistas da Escola de Sidney, baseando-se nos trabalhos de Painter sobre a linguagem oral, apoiando-se na investigação de Halliday, particularmente no princípio de que a aprendizagem depende da “condução através da interação no contexto da experiência partilhada” e na comunicação de Painter (Painter, 1999) sobre o papel da interação na aprendizagem da oralidade e da escrita, começaram o seu trabalho de investigação em casa, nos primeiros anos de vida dos filhos. Uma outra noção importante usada como referência na investigação deste grupo relaciona-se com a noção de *scaffolding*, um termo introduzido por Bruner, e que deriva da noção de “zona proximal de desenvolvimento” (ZPD) de Vygotsky, descrita como:

“the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky L. S., 1978, p. 86)

À fundamentação de base linguística (linguística funcional de Halliday), juntou-se a investigação de Painter e a teoria Vygotskyana da aprendizagem, no que respeita à ZPD, como uma medida de avaliação “determinada pela resolução autónoma de problemas” versus “a resolução de problemas orientada” (Vygotsky L. S., 1978, p. 86).

Neste contexto, o professor apresenta modelos e guiões que o aluno segue e dirige todo o processo de aprendizagem até ao resultado final. Esta abordagem, ao contrário do que alguns críticos pretendem, permitindo que os géneros conhecidos e dominados por uma elite passem para o domínio de alunos mais desfavorecidos, confere ferramentas que lhes permitem, não só a mestria desses géneros, mas também o uso crítico dos mesmos (Rose & Martin, 2012, p. 67). De facto, não é suficiente permitir o acesso ao ensino, é também necessário que os alunos de todas as classes sociais se apropriem das ferramentas de aprendizagem para que possam ter sucesso escolar e espírito crítico.

Segundo Christie (2004), a investigação no Campo da linguística sistémico-funcional (LSF) e a sua aplicação, sobretudo na investigação educacional e no desenvolvimento de uma teoria da língua na educação, têm tido benefícios recíprocos, pelo menos na investigação desenvolvida, particularmente na Austrália (Christie, 2004, p. 14). Seguindo a perspetiva de Halliday e dos seus colegas, Christie recorda os três tipos de ensino da língua que consideraram: prescritivo, descritivo e produtivo.

O “prescritivo” exige que se sigam regras determinadas por questões sociais e institucionais, enquanto o ensino “descritivo” da língua contribui para a consciencialização da língua, das suas características e do seu poder. O ensino “produtivo” da língua, por sua vez, permite aos alunos alargar os recursos linguísticos e desenvolver as suas capacidades na construção de significado. Deste modo, os alunos têm a possibilidade de conhecer as variedades<sup>1</sup> da língua e, assim, reconhecerem o Registo. Na verdade, estas noções decorrentes das variedades de língua ainda hoje permanecem válidas (Christie, 2004, p. 15). No entanto, em Portugal, o ensino das línguas estrangeiras tem contribuído mais para a consciencialização da língua e do que isso envolve do que o ensino da língua materna, pois o ensino de diferentes géneros textuais e a consciencialização das variedades da língua só agora se inicia no Português.

---

<sup>1</sup>As formas linguísticas podem variar, de acordo com a situação. O discurso pode ser escrito ou oral, formal ou informal, delicado ou familiar e ainda pode variar com o local geográfico onde é produzido. Muitas características da língua são comuns às diferentes variedades, que formam o “common core” da língua (Leech & Svartvik, 1995, pp. 3-11). Assim, não existirá apenas o português europeu, mas vários, pois, todos os que são falados nos países onde a língua oficial é o português são variedades da língua portuguesa.

Se considerarmos os alunos que estão inseridos no sistema educativo e são falantes de uma língua materna que não é a língua oficial e a mais falada no país, escolarizados, assim, numa segunda língua, como se se tratasse da sua língua materna, é expectável que o sucesso não seja muito elevado. Todavia, já na década de sessenta e no início da década de setenta, existiam condições para o desenvolvimento de projetos em educação, em contextos anglo-australianos. Por exemplo, Halliday dirigiu projetos para desenvolver modelos escolares, assim como materiais linguísticos e de literacia. Este trabalho pretendia ensinar conhecimentos importantes acerca da língua, mas necessitava de ser mais aprofundado, necessitava sobretudo de mais trabalho teórico e de uma gramática pedagógica (Christie, 2004, pp. 16-17).

No início da escolaridade, os alunos trazem consigo as culturas das suas famílias e das suas comunidades, que partilham, no início, oralmente. Na escola, aprendem novos campos, novas Relações e novos Modos, que servirão de base às interações através das quais partilham as suas culturas, os conhecimentos que adquirem e constroem novos significados. Com base na escrita e também no discurso oral e na interação oral, os alunos realizam novas tarefas linguísticas para as quais alguns deles não estão preparados, pois os contextos sociais de onde provêm usam a língua de diverso do contexto escolar, onde a língua é usada de uma forma integral na construção do conhecimento escolar e social. Por outras palavras, estes alunos são confrontados com a necessidade de realizarem novas tarefas e enfrentarem contextos de situação e de cultura que requerem o uso de outros recursos léxico-semânticos de gramática que até aí não conheciam.

De facto, constatei ao longo da minha experiência como docente que a maioria dos alunos lida melhor com as exigências orais da sala de aula do que com os géneros de literacia que são valorizadas pela escola, maioritariamente escritos e também, por isso, a classe social de origem parece ser determinante. Conforme vão progredindo na escolaridade, os alunos necessitam de maior domínio dos recursos linguísticos, para realizarem as tarefas linguísticas que lhes são exigidas. Dito de outro modo, os alunos precisam de compreender o contexto escolar e as escolhas linguísticas, léxico-gramaticais que concretizam esse contexto para terem sucesso escolar, pois a aprendizagem e a língua são indissociáveis (Schleppegrell, 2004, pp. 22-29). David Rose (1997) defende que a capacidade para interpretar relações lógicas depende da interpretação da lógica de causa que determinados textos de instituições ou de disciplinas tipicamente expressam:

Children of middle-class families, in which prohibitions and prescriptions are more frequently explained, sequences of why questions and answers encouraged, and obligation expressed more implicitly, may be advantaged in learning to recognize implication sequences and interpret the implicit causal relations which organize them logically” (Rose, 1997, p. 60, *apud* Schleppegrell, 2004, p. 29).

Segundo Jim Martin e David Rose (2007), o conteúdo dos cursos é enformado, tradicionalmente, pela estrutura da disciplina, ou seja, pelo “discurso vertical”, na terminologia de Bernstein. Os alunos resolvem exercícios para praticarem vocabulário e sintaxe e posteriormente é avaliada a memorização dos conteúdos trabalhados. A aprendizagem natural, mesmo com os progenitores, será a aprendizagem no discurso social; é este o caso de textos que podem ser multimodais, a partir dos quais a criança constrói os sistemas de contrastes entre as diferentes características à medida que as experiencia. (Martin & Rose, 2007, pp. 3-4)

Segundo Hunt, os alunos tendem a usar a língua oral como base do discurso escrito, e apenas por volta do oitavo ano, usam mais adjetivos com a função de modificador restritivo do nome<sup>2</sup> (o metal abundante) do que predicativo do sujeito (o metal é abundante), orações relativas, modificador apositivo do nome, participípios. Hunt defende ainda que apenas os mais velhos são capazes de fazer mudanças de categorias sintáticas, como a que ocorre com a transformação de “o cavalo que galopou” em “cavalo galopante” (Schleppegrell, 2004, p. 79).

Todavia, a pedagogia de género, embora exija aos professores, assim como aos alunos, o uso de uma metalinguagem para desconstruir os textos que tem como objetivo a desconstrução de padrões semânticos do discurso, não impõe a aquisição de uma gramática técnica.

### **1.3. O Contributo da sociopedagogia**

Basil Bernstein (2000) sublinha que os estudos elaborados anteriormente mostram que a educação é reprodutora de desigualdades de classe, género, raça, região,

---

<sup>2</sup> A terminologia gramatical usada, quando não estrita da gramática sistémico-funcional, tem como referência o Dicionário Terminológico em [dt.dgide.min-edu.pt](http://dt.dgide.min-edu.pt).

religião, pois embora pareça neutra, a relação pedagógica transmite habitualmente a ideologia dominante. Estes estudos, no entanto, centram-se apenas no que é transmitido e não se debruçam sobre a essência do que é “veiculado” ou “transmitido”, ou seja, não estudam o que constitui a transmissão, aquilo a que ele chama gramática social, “social grammar”, sem a qual, afirma, não existe mensagem, o que confere, portanto, uma natureza sociológica ao conhecimento pedagógico. Ao contrário da perspectiva Chomskyana que considera a aquisição da língua inata e que tem como referência um falante ideal

...an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance (Hymes, 1974, p. 269)

Para explicar o seu ponto de vista, Bernstein distingue a transmissão do que é transmitido. Começa por definir o instrumento linguístico “language device” e o sistema educativo “pedagogic device”, em seguida estabelece as regras do sistema educativo e finalmente relaciona as três regras e a sua inter-relação.

Basil Bernstein considera que o instrumento linguístico é um sistema de regras que condiciona o que produzimos oralmente ou por escrito. De acordo com a perspetiva de Chomsky, a língua assenta em dois aspetos: na facilidade inata da aquisição das regras da língua, já referida, e na interação, sem a qual a aquisição não é possível, sendo, portanto, independentes da cultura, ou seja, existem ao nível do contexto social mas não ao nível do contexto cultural. Segundo Bernstein, a aquisição da língua é ideologicamente livre, mas as suas regras não o são, uma vez que existe um potencial de significado fora da língua que ativa a língua e concretiza a comunicação; reciprocamente a comunicação atua sobre o potencial de significado, constringendo-o ou ampliando-o. Deste modo, as regras de comunicação que Basil Bernstein propõe são necessariamente regras contextuais, indispensáveis para compreender a “comunicação local” ou, por outras palavras as regras dependem da situação em que decorre o ato de comunicação e são, além disso, relativamente estáveis. Tal como Halliday, Bernstein defende que as regras da língua não são ideologicamente livres, todavia influenciam o potencial de significado criado pelos grupos dominantes. De facto, nem o portador (*relay; carrier*) nem o que é transmitido (*relayed*) são isentos de ideologia.

Bernstein descreve o sistema educativo como um instrumento pedagógico, “pedagogic device”, com regras internas que regulam a comunicação pedagógica, que procedem seletivamente em relação ao potencial de significado, ou seja, o discurso potencial disponível passível de ser didatizado (*pedagogized*). Como o sistema linguístico, regula a comunicação possível e age seletivamente sobre o potencial de significado. Em suma, a estrutura formal de ambos é semelhante, por exemplo, a instanciação de ambos está sujeita às regras que variam com o contexto. Do mesmo modo, o sistema educativo e a língua são lugares de apropriação, conflito e controlo. Simultaneamente existe uma diferença entre eles, pois enquanto no “language device” não temos resultado, no caso do *pedagogic device* podemos ter um resultado (*outcome*).

Bernstein considera que o sistema educativo (*pedagogic device*) apresenta, em termos sociais, três princípios organizadores: as regras distributivas, as regras de recontextualização e as regras avaliativas, que se interrelacionam hierarquicamente, no sentido em que as regras de recontextualização derivam das regras distributivas, e as regras avaliativas derivam das regras de recontextualização. Por outras palavras, as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática têm de ser reguladas.

As regras distributivas, ao distribuírem as diferentes formas de conhecimento, distribuem formas de consciencialização. De facto, as regras distributivas aplicam-se à divisão do trabalho e aos diferentes tipos de escolas, que funcionam num sistema económico desigual e oferecem saídas profissionais diferenciadas socialmente. Atualmente, assiste-se em Portugal à implementação de cursos secundários profissionais para tentar formar jovens com alguma especialização, mas temos de estar conscientes de que isso acontece em detrimento da aprendizagem de outras áreas de conhecimento mais abrangentes e humanistas que poderiam contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e mais ativos. Bernstein aponta duas classes de conhecimento que têm a sua génese na própria língua e que distribuem formas diversas de conhecimento, conforme as classes sociais: o conhecimento “pensável”, o conhecimento oficial e o “impensável”, ou a possibilidade de novo conhecimento. A linha que separa as duas dimensões referidas varia histórica e culturalmente. Nas sociedades com níveis de literacia baixos, o impensável é geralmente controlado pelas religiões, as cosmologias, os agentes que elas albergam. Nas sociedades modernas, o controlo e a gestão do impensável tendem a encontrar-se nas mãos dos que têm acesso ao ensino superior, embora possa existir fora do sistema educativo. Basil Bernstein sugere que os dois tipos



de sociedades são semelhantes, no que diz respeito à estruturação de significados, por exemplo, a religião que relaciona o mundano e o transcendental, é uma forma de abstração comum a ambas as sociedades. Bernstein acrescenta ainda que se existe uma relação indireta entre significados e a base material, o contexto determina estes significados que não têm qualquer referência fora dele. Ora, como a relação é indireta, existe um espaço, de ordem e desordem, por preencher que constitui um desafio, algo que permitirá o que “ainda não foi pensado”. Este será, pois, um espaço regulado no interesse do poder quando faz a distribuição de poder, pois aqui reside a possibilidade de uma ordem alternativa, de uma sociedade alternativa, de relações de poder alternativas. Embora pertença ao estado o controlo das regras distributivas ou do “campo da produção do discurso”, o processo pedagógico pode usar este espaço e escolhe a forma da sua realização, dentro de alguns limites. Estabelecidas as regras, temos de considerar as estruturas e os campos.

These rules specialise access to *fields* where the production of the new knowledge may legitimately take place, whether this knowledge be intellectual (academic) or expressive (arts) or crafts. (Bernstein, 2000, p. 114)

As regras da recontextualização, por sua vez, regulam a formação do discurso pedagógico e, por isso, é um termo chave no ensino e na aprendizagem, no pressuposto de que o conhecimento produzido num determinado contexto é recontextualizado em educação como diferentes formas de conhecimento. Por exemplo, fornecem-se materiais complexos para os alunos de rendimento mais elevado e outros mais simples e curtos, e, com muitas imagens, para os que têm rendimento escolar mais baixo e que não se espera que prossigam estudos. Esta foi uma situação comum no sistema educativo português quando vigoraram os currículos alternativos; dito de outro modo, o discurso pedagógico seleciona e cria disciplinas através do seu contexto e conteúdos. O discurso pedagógico, segundo Bernstein, inclui dois discursos: um discurso de competências (*skills*) diversas e a sua inter-relação, o discurso instrucional, e um discurso de carácter social, que cria ordem, relações e identidade, o discurso regulativo, formando-se, assim, apenas um discurso que junta competências e valores. Nas palavras de Bernstein:

These rules] specialize access to fields ...regulate...the “what” and “how” of pedagogic discourse...[which]...is an instructional discourse embedded in a dominating regulative discourse...and

regulate pedagogic practice at the classroom level (Bernstein, 2000, p. 115).

O discurso pedagógico não se pode restringir à especificidade das disciplinas escolares. Será antes um princípio, que se apropria de outros discursos que se interrelacionam, de modo a proporcionar uma transmissão e aquisição seletivas, o que dará origem a um discurso especializado. De novo, ao deslocar um discurso do seu lugar de origem e ao trazê-lo para o plano pedagógico, cria-se um espaço onde a ideologia tem um papel a desempenhar. O discurso, que antes era real, passa a ser mediado, virtual ou imaginário. Por exemplo, numa aula de língua não materna pode simular-se uma situação de compras, mas a situação real acontece numa loja. De facto, o discurso pedagógico constrói-se segundo um princípio de recontextualização que cria campos de recontextualização e agentes com funções recontextualizantes, com determinadas ideologias. A autonomia da educação depende largamente do poder que o campo da recontextualização pedagógica, professores, departamentos de educação, publicações da especialidade, tem sobre o campo da recontextualização oficial, quer dizer, o ministério da educação e os seus departamentos. Na verdade, o discurso regulativo é dominante, pois é o que cria as regras de ordem social, o que na escola determina os deveres e direitos dos alunos. Todavia, é o discurso instrucional que instancia o discurso regulativo. Em suma, o princípio da recontextualização não seleciona apenas “o quê” mas também o “como” da teoria da instrução, pois ambos são elementos do discurso regulativo, constatando-se, assim, que o discurso pedagógico é constituído pelo discurso instrucional enquadrado pelo discurso regulativo. Temos de refletir, agora, em como transformar este discurso numa prática pedagógica. Num nível mais abstrato, defende Bernstein, o discurso pedagógico relaciona de uma forma específica o tempo, um texto e um espaço que marca os aprendentes, cognitiva, social e culturalmente. O tempo pontua estádios de idade, que são arbitrários, sendo o texto um conteúdo específico e o espaço um contexto específico. Deste modo, ao nível das relações sociais, da prática pedagógica e das regras básicas da comunicação, a idade transforma-se em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão/comunicação. Como a comunicação é biunívoca, verificamos que a avaliação contínua é a pedra de toque da prática pedagógica.

A estrutura da prática pedagógica é constituída pelo cruzamento das relações verticais (o discurso pedagógico, o texto, a avaliação e os códigos pedagógicos) com

três patamares horizontais: tempo, texto e espaço; idade, conteúdo e contexto; e aquisição, avaliação e transmissão, como ilustra a figura:

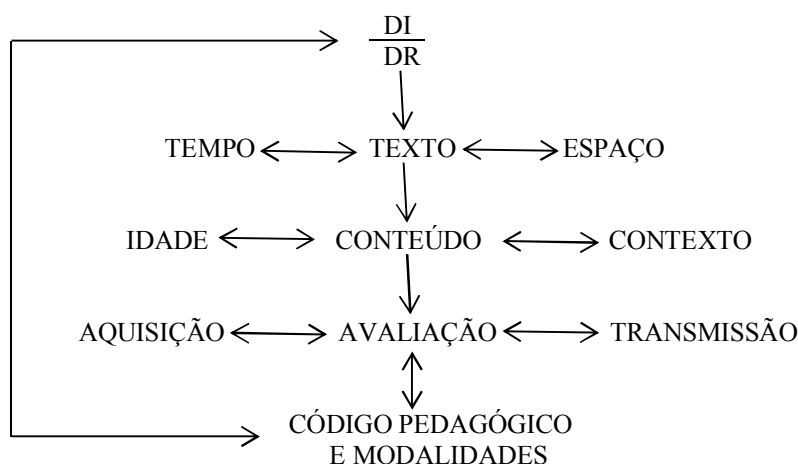


Figura 1 - Bernstein, 2000, p. 36 (adaptado)

A avaliação é fulcral em qualquer nível de educação, por isso são estabelecidos critérios, na verdade, o desígnio último da prática pedagógica. A avaliação formal seleciona os alunos que progridem de ano, os que têm acesso à universidade ou quais os anos ou as disciplinas que podem frequentar e a avaliação contínua cria hierarquias de sucesso e insucesso dentro da sala de aula. De facto, a identificação através da avaliação serve uma função social fundamental, pois coloca a causa do êxito ou do fracasso no aluno. Deste modo, parece natural a desigual distribuição de conhecimento que a escola fornece, tornando a desigualdade de oportunidades na sociedade uma inevitabilidade.

Concluindo, embora o sistema educativo seja o regulador, a consciência de um público-alvo, não é determinista, pois tem limitações internas e externas. Por um lado, não consegue controlar todo o “impensável” (o novo conhecimento), por outro lado, a distribuição do poder cria conflitos, pois quem se apropria do instrumento, apropria-se do poder simbólico. Esta será, portanto, a “voz escondida” do discurso pedagógico, a “gramática intrínseca” do sistema que impõe regras, mas que contém em si o potencial da sua própria transformação. (Bernstein, 2000, pp. 25-39).

É natural, pois, que tal linha de pensamento tenha facilitado o diálogo com os linguistas e linguistas educacionais da escola de Sydney que defende que a pedagogia de género permite uma distribuição do conhecimento, portanto, do poder, mais equitativa indo ao encontro dos desígnios consignados na Constituição da UNESCO e

reafirmados posteriormente, considerando que “...full and equal opportunities for education for all [...] to advance the ideal of equality of educational opportunity without regard to race, sex or any distinctions, economic or social” (UNESCO, 2002, pp. 7,8) fornecendo aos professores ferramentas que combatam a desigualdade de acesso ao ensino, de participação e de resultados nas suas turmas (Rose & Martin, 2012, pp. 4-6), ajudando a construir cidadãos conscientes do seu papel na comunidade e na sociedade em que se inserem, de uma forma crítica, capazes de criar novas realidades, a partir da escolha consciente do potencial de significados que o sistema linguístico encerra.

Os estudos de base genológica, na área anglo-saxónica, centram-se em três núcleos de investigação: a escola americana, a escola de Sydney e os estudos de língua para fins específicos. A opção nesta dissertação é a escola de Sydney. Para uma melhor compreensão dos fundamentos teóricos da pedagogia de género desenvolvida pela equipa de linguistas da Universidade de Sidney, é fundamental estabelecer a definição de Registo e género na linguística sistémico-funcional.

#### **1.4. A gramática sistémico-funcional e o ensino da língua**

A gramática é como o modo como uma língua está organizada e a gramática sistémico-funcional, explicita Butt, é a descrição de escolhas léxico-gramaticais dos sistemas de fraseados (*systems of wordings*) que nos permitem tomar consciência do Modo como a língua instancia a construção de significados (Butt, Fahey, Feez, Spinks, & Yallop, 2003 [1994], p. 7).

Nas décadas de setenta e oitenta, Halliday propõe um modelo de desenvolvimento linguístico de base semântica, assente em três vertentes: a “aprendizagem da língua”, ou seja, o controlo das competências de ouvir, falar, ler e escrever; a “aprendizagem através” da língua no que se refere a atividades importantes acerca do mundo envolvente, bem como propiciar relações e consciencializar os modos de exprimir experiências; finalmente, a “aprendizagem acerca da língua”, por outras palavras, encarar a língua como objeto de estudo: aprender os sistemas gramaticais (os significados, o vocabulário, a fonologia e os sistemas de escrita); aprender a língua como um aspeto da cultura; e as suas variedades (as variações de Registo). As três devem ser aprendidas em sequência, construindo, assim, o conhecimento acerca da

língua sobre a aprendizagem da língua e a aprendizagem através da língua, como descrito acima. Este modelo reforçou a importância da aprendizagem ativa da língua e a aprendizagem através da língua como pré-requisitos para a aprendizagem acerca da língua (Christie, 2004, pp. 18-19).

Como Christie refere:

The notion of the metafunctions had begun to emerge in Halliday's thinking by the late 1960s, and it was being clearly stated by the end of the decade (e.g. Halliday, 1970). Thus, it was argued, all natural languages have three fundamental metafunctions, or functions that are embraced across all areas of the language and that reflect the fundamental purposes for which language has evolved (Christie, 2004, pp. 20-21).

Nas propostas de Halliday, os propósitos fundamentais da língua são abrangidos por três metafunções fundamentais: a metafunção experiencial (que se relaciona com o campo da atividade externa e interna); a metafunção interpessoal (que tem a ver com a natureza das relações de atividade); e a metafunção textual (que se refere às escolhas para organizar o texto como mensagem), ou seja, o modo de comunicação do texto. Esta noção de metafunções diferencia a LSF de outras teorias linguísticas.

Como explica Gouveia:

A partir da consideração da existência de metafunções, é possível verificar, por meio de descrição, como as línguas naturais se estruturam, se organizam com base em tais princípios funcionais de caracterização da linguagem humana. Desta forma, as funções da linguagem, ou metafunções, dão lugar a componentes gramaticais, sendo que tais componentes conjugam redes de sistemas de escolhas de caracterização semântica. (Gouveia C., 2009, p. 5)

Ou, como refere Avelar,

As metafunções ... [de Halliday] ... são designações muito gerais, semanticamente orientadas, que refletem a essência do modelo gramatical, na medida em que a interpretação "meta-funcional" do sistema linguístico implica um mecanismo formal para a realização das escolhas ao nível do contexto e cria o potencial para relacionar a língua com o ambiente em que ocorre (Avelar A. M., 2008, p. 47).

Quando exploramos a gramática em termos funcionais, ou seja, a forma como a língua constrói e expressa significados, a língua apresenta-se de diferentes maneiras; como texto ou como sistema; como som, como escrita ou como fraseado; como estrutura – configurações de partes; e como recurso – escolhas entre alternativas (Halliday & Mattiessen, 2004, p. 19). Do ponto de vista da teoria sistémica, a língua é abrangente, pois é considerada na sua totalidade, e por isso a parte deve ter como referente o quadro completo. Do mesmo modo, uma parte contribui para o quadro global, onde tudo se enquadra. De facto, a língua está em constante evolução e não é apenas a soma das partes, como o pensamento tradicional considerava (Halliday & Mattiessen, 2004, p. 20).

Como Avelar afirma:

A construção teórica de Halliday assenta na [...] premissa essencial de que a língua é um sistema de significado e na consequente assunção de que a linguística deve ter como tarefa principal encarar a língua como tal. A própria designação de “sistémico-funcional” reflete com coerência a dupla estratégia de visar a descrição do sistema de escolhas e de interpretá-los funcionalmente (o que a língua pode fazer pelo falante). Sendo o conceito de escolha formalizado num sistema, no sentido técnico do termo, é natural que toda a arquitetura de modelo de Halliday assente na noção de “escolha sistémica” (Avelar A. M., 2008, p. 36).

Os contextos sociais devem ser tidos sempre em consideração para podermos compreender as escolhas linguísticas dos alunos na construção de textos de tipos diferentes e para podermos revelar as verdadeiras expectativas que as tarefas complexas dos anos de escolaridade mais avançados apresentam aos alunos, como afirma Schleppegrell:

The functional linguistics [...] focuses on the ways that social contexts are always realized in the linguistic choices speakers and writers make in constructing texts of different types. [...] the social contexts [...] need to remain at the forefront of our thinking about the linguistic challenges of schooling so that our approach to research and pedagogy can reveal the true expectations that the tasks of advanced schooling present to the diverse students in today's school. (Schleppegrell, 2004, p. 6)

A léxico-gramática desempenha um papel determinante na construção de significados para que os alunos tenham sucesso escolar e posteriormente como adultos e cidadãos (Schleppegrell, 2004, p. 148). Schleppegrell considera ainda que a língua oral e

a língua escrita têm tido diferentes desenvolvimentos. No entanto, os diferentes modos de significado são funcionais para construir textos típicos de determinados contextos, como o contexto escolar, ou seja, o tipo de contextos que os textos escritos realizam na escola (Schleppegrell, 2004, p. 8). No mesmo sentido, António Avelar clarifica que:

[...] um modelo funcional de língua descreve o modo como a língua permite ao falante atingir um (grande) leque de propósitos sociais, interagir com o outro, construir o conhecimento do mundo, produzindo textos coerentes, bem estruturados quer no modo oral como escrito. [...] Seria, pois, imperioso ver reforçado nos programas a ideia de que o conhecimento explícito da língua inclui a descrição do modo como a língua varia em função dos contextos em que é usada: o modo como a língua da ciência (sentido restrito) difere do texto histórico; o modo como as escolhas do falante ao escrever uma narrativa diferem das que faz ao escrever um texto científico, para já não falar da distinção entre o oral e o escrito ou, de como o falante orienta diferentemente as suas escolhas quando fala com os amigos ou ao fazer a apresentação oral de um trabalho académico (Avelar A. , 2011, p. 206)

Na década de oitenta, surgiram inúmeras publicações, algumas de carácter teórico, depois da formulação de textos como “tipos de textos” ou “géneros”, reconhecendo o “Género” e o “Registo”. A teoria do género surge quando o professor era visto como um “facilitador” da aprendizagem e o ensino acerca da língua não era muito encorajado, pelo menos na tradição anglo-australiana. Além disso, o ensino da literacia, baseada na teoria do género, pressupunha a “identification of the target genre for reading or writing, and explicit teaching of knowledge about at least some aspects in which such a text was realized” (Christie, 2004, p. 24).

Christie reforça dois aspetos fundamentais nesta teoria, afirmando que, por um lado, a teoria do Registo e do género, que permite identificar o tipo de texto ou género, e por outro lado, que a teoria das metafunções da gramática, permite explicar e ensinar o modo como as escolhas gramaticais instanciam o tipo de texto, propiciando simultaneamente um conhecimento aprofundado do discurso oral e escrito (Christie, 2004, pp. 33-34), embora considere que apenas na adolescência, portanto, no ensino secundário, o aluno tenha o controlo completo do modo escrito (Christie, 2004, p. 28).

## 1.5. Registo e Género

As primeiras discussões sobre o Registo procuram dar conta do conhecimento que se vem produzindo sobre o contexto, sendo as primeiras descrições baseadas em três vetores, segundo Halliday e o seu grupo de investigadores: o “campo do discurso” (ou atividade social); o “modo do discurso” (o meio ou o modo da atividade linguística); e ao “estilo do discurso” (a relação entre os participantes) (Christie, 2004, p. 16). Estas noções assentam no “contextualismo Britânico”, por seu turno influenciado pelas incursões de Malinowski sobre a interferência do contexto no significado. Firth, desenvolvendo esta ideia, questiona “What do the words mean? They mean what they do. When used at their best they are both affecting and effective”. Este é o ponto de partida para a elaboração de um esquema em que, nos acontecimentos do quotidiano, os participantes, as suas ações verbais ou não verbais, os objetos que os rodeiam, bem como o efeito da ação verbal, definem o contexto de situação. Assim, a construção do significado assenta num conjunto complexo de relações entre os vários componentes de um contexto de situação. Firth refere o discurso prático, recorrente no mundo do trabalho, a língua de planeamento, a partilha de sentimentos e emoções que, na sua opinião, ocupa quatro quintos do discurso oral, “afetados” pelos grupos sociais em que ocorrem, onde o discurso deve ser “eficaz” (Firth, 1937).

Posteriormente, este quadro de referência foi desenvolvido, nomeadamente por Halliday, que desenvolveu um modelo de contexto em que considera: o Campo, o que está a acontecer e a natureza da ação social; as Relações Interpessoais, quem toma parte, o estatuto e o papel dos participantes; e o Modo, a organização simbólica do texto, o estatuto, a função no contexto, incluindo o canal (se é oral ou escrito), e também o modo retórico, ou seja, se é expositivo, persuasivo, por exemplo. (Eggins & Martin, 1997, p. 239). Halliday fornece uma descrição detalhada das funções e das estruturas e relaciona as dimensões contextuais do Registo com a organização semântica e gramatical, explicando de uma forma coerente e funcional a razão por que determinadas dimensões de contexto são mais importantes que outras. A abordagem sistémica permite também verificar que as diferenças entre textos são também o reflexo da ideologia, ou seja, das posições de poder. Resumindo, de uma forma esquemática:



**Tabela 1 – Organização da língua (Metafunção) vs. organização do contexto(Registo)**

METAFUNÇÃO (organização da língua)	REGISTO (organização do contexto)
Significado Ideacional (recursos para construir o contexto) Significado Interpessoal (recursos para interagir) Significado Textual (recursos para organizar o texto)	Campo (ação social) Relações (estrutura do papel) Modo (organização simbólica)

Os contextos para a análise do discurso são múltiplos, podem ser “educacionais, sociais, literários, políticos, legais, clínicos, etc. Em todos eles, o texto pode ser analisado como artefacto ou espécimen, ou ambos, como uma variedade funcional particular, ou Registo (Halliday & Mattiessen, 2004, p. 5). O Registo será, assim, uma variedade de língua, ou seja, os padrões de instanciação do sistema em geral que estão associados a um determinado tipo de contexto de situação. Estes padrões de instanciação revelam-se quantitativamente como ajustamentos nas probabilidades da língua. Neste sentido, um Registo pode ser representado como um conjunto particular de probabilidades sistémicas. Por exemplo, numa resenha é muito mais provável constatar o uso do presente do que do futuro. O “Registo” é, portanto, um conjunto de itens lexicais e gramaticais que realizam um contexto situacional específico, por isso as realizações linguísticas variam de contexto para contexto. Por outras palavras, o “Registo” é a instanciação do contexto de situação, por isso os textos variam sistematicamente com os valores contextuais, com a natureza dos contextos em que são produzidos. Assim, os diferentes tipos de textos com que nos deparamos no quotidiano são formas de usar a língua em diferentes contextos, como instanciação são Registos “Looked at from the system pole of the cline of instantiation, they can be interpreted as **registers**” – uma variedade funcional da língua. (Halliday & Mattiessen, 2004, pp. 5,27). O Registo fornece-nos princípios para identificar tipos de textos diferentes ou “géneros” e para poder torná-los explícitos para os aprendentes, mesmo para os mais jovens (Christie, 2004, p. 34). Um Registo realiza o contexto social em que o texto produzido se insere que a gramática ajuda a instanciar e que incluem o Campo (o assunto), as Relações (entre o escritor/leitor ou orador/ouvinte) e o Modo (como se espera que os diferentes tipos de textos sejam organizados), no sentido em que Halliday os descreveu. De facto, os autores de textos orais ou escritos apresentam o conteúdo,

negoceiam as Relações e estruturam os textos de acordo com as escolhas léxico-gramaticais relacionadas com os propósitos funcionais para produzirem o tipo de texto com o propósito que pretendem. De facto, a aprendizagem dos Registos escolares fornece aos alunos as ferramentas necessárias para expressarem os seus interesses e pontos de vista, quer sejam sociais, culturais ou políticos (Schleppegrell, 2004, pp. 18;161).

O Registo é a instanciação do contexto de situação, como já referi, que por sua vez está inserido no contexto de cultura, os dois contextos em que o texto se desenrola. De facto, como Butt refere, a construção de significados é definitivamente influenciada pelo contexto de cultura que é por vezes descrita como “the sum of all the meanings it is possible to mean in that particular culture” (Butt, Fahey, Feez, Spinks, & Yallop, 2003 [1994], p. 3).

O Género, por sua vez, fornece princípios que explicam as escolhas gramaticais e a maneira como as escolhas gramaticais realizam os tipos de textos. Simultaneamente, oferecem uma compreensão aprofundada das características gramaticais do discurso oral (*speech*) e da escrita (Christie, 2004, p. 34). Bakhtin, teórico literário russo, (1986), inclui os géneros literários e os do quotidiano, tanto no modo escrito como no oral, considerando, portanto, um encontro do quotidiano um género, exatamente como um texto escrito. Além disso, os linguistas definem os géneros funcionalmente em termos de propósito social. Com afirmam Eggins e Martin:

(...) a transactional encounter such as buying meat at the butcher's is a genre, as is a recipe in a magazine or a staff meeting in the workplace. [...] different genres are different ways of using language to achieve different culturally established tasks, and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture. (Eggins & Martin, 1997, p. 236).

Ou seja, para concretizar diferentes propósitos na cultura, realizam-se tarefas culturalmente definidas, construindo textos de diferentes géneros, maneiras diferentes de usar a língua.

O “Género” é um termo que se refere a um texto específico ou a um tipo de discurso que se desenvolve em diferentes etapas<sup>3</sup>. Em Portugal, identificaram-se onze géneros escolares, que também se utilizam na Austrália e que se organizam do mesmo

---

<sup>3</sup> No contexto desta dissertação, será dado foco a géneros escolares definidos na segunda fase do projeto (*Write it Right*) como essenciais para o sucesso dos alunos (vd. anexos 1 e 2).

modo (cf. Gouveia, 2013, pp. 441-483). No entanto, um texto pode conter mais do que um género, será, assim, um texto misto, que instancia mais do que um género. Aparentemente, pelo menos no que diz respeito à cultura australiana, surgem com frequência textos deste tipo. Ainda numa perspectiva paradigmática, a metáfora contextual, um processo que permite que um género seja usado para tomar o lugar de outro, na história de uma larva que comeu tanto que se transformou num casulo, de onde saiu uma linda borboleta, ou seja, um relato na vez de uma explicação científica da metamorfose (Martin & Rose, 2008, pp. 242-48).

Contextual metaphors, like grammatical metaphors, operate by offering readers a literal “surface” reading implicating one genre, but providing in addition “other genre” indicators signalling the presence of a “deeper” genre lurking behind (Martin & Rose, 2008, p. 248).

No contexto escolar, a forma e o produto são importantes, e têm de ser tomados em conjunto, pois considerar apenas um deles pode ser ineficaz, sobretudo, se não se atender aos contextos da escrita e ao processo, o resultado pode ser textos demasiado rígidos que não dão oportunidade aos alunos de desenvolver as suas capacidades de escrita. No que diz respeito à leitura, também não se deve dar supremacia à fonética, deve fazer-se também uma abordagem baseada no sentido, pois as características linguísticas fazem parte dos diferentes géneros. Na escola os alunos fazem com frequência exercícios de gramática e de ortografia, mas os géneros académicos não são explicitamente apresentados, além disso a correção, geralmente depois da tarefa completa, é feita a nível da frase ou são comentários generalistas sobre o conteúdo, não contemplando, assim, os Registos escolares dos géneros que escrevem (Schleppegrell, 2004, pp. 149-50).

De um ponto de vista funcional, a língua, resultado da interação e negociação dos falantes e ou escreventes e leitores, está em constante evolução. Vygotsky afirmara já que existe não só uma ligação estreita entre palavra e pensamento, como também se verifica a evolução do significado das palavras. De facto, adianta Vygotsky, os significados das palavras modificam-se ao longo do desenvolvimento da criança e segundo as várias formas de funcionamento do pensamento. Deste modo, a relação entre o pensamento e a palavra é encarado como um processo, uma transformação funcional, pois o “pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky L. , 1989, p. 108), existindo uma “união da palavra e do

pensamento”. O pensamento estabelece conexões entre as coisas, movendo-se, amadurecendo, desempenha uma função, soluciona um problema. Estabelece, assim um fluxo, um movimento interior que segue determinados percursos.

Vygotsky defende que o conhecimento do quotidiano bem como o conhecimento científico se desenvolve se o aluno for devidamente acompanhado, através de “scaffolded interaction”, pois será capaz de alcançar níveis que não conseguiria se trabalhasse independentemente, o que Vygotsky designa zona proximal de desenvolvimento (ZDP):

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (Vygotsky L. S., 1978, p. 86)

Ou seja, o espaço de maturação que medeia entre o que a criança é capaz de fazer de uma forma independente e aquilo que pode fazer se for amparada pedagogicamente.

O amparo pedagógico (*scaffolding*), termo de tradução difícil para português, é definido por Martin (1999, p.126) como “guidance through interaction in the context of shared experience”, exige uma pedagogia visível que oferece ao professor *expertise* e explícita os critérios para o sucesso aos alunos. Para o amparo pedagógico ser eficaz no desenvolvimento da língua, os professores têm de ter consciência dos propósitos que querem exatamente alcançar. Do ponto vista linguístico, reconhecer os textos que são valorizados na escola significa fornecer oportunidades aos alunos para compreenderem o que esses textos alcançam e como os significados sociais que possuem são construídos a partir de escolhas gramaticais e lexicais (Schleppegrell, 2004, p. 156).

A interação oral informal usa, por exemplo, deícticos e pronomes demonstrativos, que refletem o contexto de situação; por outro lado, os textos escritos também refletem os contextos em que os alunos se inserem, exigindo modos diferentes de contextualização, não porque a interação escrita seja descontextualizada, mas porque utiliza recursos lexicais e gramaticais e convenções de género diferentes da interação oral informal porque geralmente instancia contextos situacionais diferentes. Os textos escolares escritos tendem a ser mais complexos na estrutura interna da oração, enquanto a interação oral tende a ser mais complexa no modo como as orações estão ligadas e as ligações são indicadas de uma parte mais larga do discurso para outra. Não podemos, por isso, privilegiar apenas uma das formas de complexidade (Schleppegrell, 2004, p.

13). Os termos descontextualização, explicitação e complexidade são frequentemente interpretados cognitivamente e ignoram os contextos e os reflexos que estes têm sobre a instanciação.

No entanto, podemos questionar até que ponto a teoria do género permite construir qualquer significado. Para tal temos de posicioná-la no modelo funcional da língua e no contexto social que a envolve, e verificamos, então, que o género se posiciona num nível abstrato de análise, o Registo (Campo, Modo e Relações) e que este é realizado através da língua (o discurso semântico, a léxico-gramática e a fonologia ou a ortografia, sendo a descrição apoiada nas metafunções (significado ideacional, interpessoal e textual) ferramentas que permitem generalizar o conhecimento, a multimodalidade, as relações sociais entre géneros (Martin & Rose, 2008, pp. 231-2).

## **1.6. A Pedagogia de Base Genológica e a Escola de Sydney**

A “Escola de Sidney” é o nome utilizado para referir o trabalho em língua e educação realizado pelo Departamento de Linguística da universidade de Sidney, liderado pelo linguista Jim Martin e iniciado na década de oitenta. Uma década depois, o projeto de investigação era já conhecido além-fronteiras e tinha sido criado um movimento internacional que abrangia países da Europa, América, África e Ásia tão distintos como a Escandinávia, a Indonésia ou a China.

Este projeto para combater a iliteracia teve início na Austrália por razões que estão relacionadas com a imigração. Nos anos oitenta, muitos australianos tinham nascido em países cuja língua materna não era o inglês e provinham na sua maior parte de áreas rurais e com uma literacia baixa, além disso, os aborígenes, oprimidos, frequentavam também as escolas públicas, onde lhes ensinavam os valores defendidos pela monarquia britânica. Assim, só chegavam ao ensino secundário metade dos alunos e apenas uma pequena minoria obtinha um grau universitário. A crescente industrialização e o aumento da população exigiu, já nos anos sessenta e setenta, a construção de mais escolas e um maior investimento na formação de professores, tendo sido desenvolvido o progressivismo, que assentava na criatividade individual em

detrimento da instrução direta, e que hoje está generalizado com o nome de construtivismo. O problema do construtivismo é que não atendia às necessidades das crianças das margens da sociedade. Rapidamente se concluiu que os métodos predominantes na altura apenas permitiam aos alunos mais fracos ler livros básicos com figuras e escrever umas linhas com recontos simples ou observações.

Perante estas dificuldades Joan Rothery encontrou-se com Jim Martin em 1979 e foi iniciado um programa para escolas do primeiro ciclo do ensino básico de crianças desfavorecidas na área de Sydney, tendo a abordagem “genre writing” provado ser eficaz no ensino da escrita tanto para essas crianças, como para as que pertenciam a meios mais favorecidos. A abordagem espalhou-se pelo país e em 1994 fazia parte do programa das escolas oficiais do primeiro ciclo e seguiu as fases já mencionadas (Rose & Martin, 2012, pp. 1-4). Rothery e Martin identificaram o procedimento, o relatório, a explicação, a exposição e a discussão como géneros importantes para serem introduzidos no currículo do primeiro ciclo (Rothery, 1996, p. 100).

O objetivo inicial do projeto era criar uma pedagogia capaz de resolver o insucesso manifestado pelas exigências de textos escritos escolares, começando a pesquisa na escola primária, onde emergiu o conceito de género como um “staged goal-oriented social process”.

Surge, assim, a “pedagogia baseada em género” ou simplesmente a “pedagogia de género” ” que se desenvolve em torno de três projetos principais: (1) *Writing Project and Language and Social Power* que decorreu nos anos oitenta; (2) *Write it Right* que descreveu os géneros que os alunos do secundário têm de ler e escrever e teve lugar nos anos noventa; (3) *Reading to Learn* que, na primeira década do século XXI, desenvolveu uma metodologia integradora da leitura e da escrita na aprendizagem do currículo no ensino básico, secundário e universitário. Atualmente desenvolve-se na Europa com o nome de *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE), um projeto internacional, em que Portugal está envolvido.

Em Portugal, o Projeto TeL4ELE – Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa desenvolveu-se, no ano letivo de 2012-13, orientada pelo ILTEC, em quatro escolas na área de Lisboa e duas em Leiria em disciplinas linguísticas e não linguísticas. O projeto envolveu igualmente envolveu cinco países europeus e um parceiro associado, a Universidade de Sidney, Austrália. (Gouveia *et alii*, 2013).

A pedagogia de base genológica, embora apoiada numa teoria linguística já existente, a LSF, sofreu algumas críticas, umas baseadas na “teoria da aprendizagem natural”, outras que revelavam a preocupação de que os vários géneros escolares pudessem ser espartilhos, “formulas”, que reprimem a criatividade ou ainda que era uma pedagogia muito conservadora porque não incentivava os alunos a serem independentes (Christie, 2004, pp. 25-26). Frances Christie considera que estas críticas não são pertinentes, na medida em que os géneros produzidos em qualquer contexto de cultura têm um determinado formato porque representam uma maneira de construir significado, e se não forem ensinados aos alunos, isso pode impedi-los de ter não só sucesso na escola, como também posteriormente na vida de trabalho e levá-los à exclusão social. Martin & Rose, na esteira de Bakhtin, argumentam que é necessário dominar os géneros, pois sem isso não existirá criatividade e, seguindo Halliday (1978), consideram que o género é um recurso para produzir significado; de facto, adiantam ainda que como sistema apresenta um leque vasto de escolhas, portanto de liberdade.

A hegemonia, apontada no pós-modernismo, é rebatida pelos autores em três aspetos a salientar. O primeiro aspeto diz respeito ao acesso, pois todos devem ter acesso aos géneros, porque conhecê-los significa deter poder. O segundo prende-se com a mudança, pois tal como as sociedades os géneros transformam-se, de acordo com as épocas (os contextos). Por último, é referido o discurso da crítica a que poucos têm acesso, ora se for dado empoderamento a todos na generalidade temos uma redistribuição de poder (Martin & Rose, 2008, pp. 258-59).

Joan Rothery concorda que na aprendizagem enquadrada pela LSF há um desenvolvimento gradual de uma orientação crítica, pois os alunos trabalham com textos de diferentes géneros e Registos. Os textos são socialmente construídos; estão inter-relacionados no que diz respeito ao género e ao Registo, sendo os textos com que os alunos trabalham funcionais dentro da cultura do *mainstream*, aquela em que os alunos estão inseridos. Assim, estes precisam de compreender como o contexto formata o texto e, por isso, é indispensável conhecer a metalinguagem. Se os alunos entenderem que os textos são construções sociais e dominarem a metalinguagem, posicionam-se de forma diferente, face aos contextos em que têm de se inserir.

Os diferentes usos dos Registos académicos permitem contestar ou apoiar formas sociais e mesmo instituições, pois os alunos compreendem que o funcionamento da língua estabelece e perpetua as práticas sociais e articula diferentes posições ideológicas. Deste ponto de vista, a gramática é uma forma de conhecimento social que

facilita o controlo dos géneros valorizados na sociedade, o que conduz à verdadeira igualdade de oportunidades (Schleppegrell, 2004, p. 163), objetivo primordial da pedagogia de literacia baseada no género: a democratização das saídas profissionais dos sistemas educativos, inspirada no sociólogo educacional Basil Bernstein, que realizou um diálogo frutuoso com Michael Halliday (Rose & Martin, 2012, p. 4).

A (LSF) permite verificar como a produção de significado é o resultado da interação da língua, enquanto ferramenta semiótica, com os grupos de utilizadores e os contextos sociais (o Registo) e, conferindo, assim, à língua um enorme poder e um papel importante nas exigências e nos desafios da escola. De facto, a aprendizagem inicial da língua na família adequa-se ao contexto social informal do quotidiano, mas um dos objetivos da escola é não só consolidar, como também alargar a participação dos alunos em contextos sociais e académicos, para a construção de novos significados. Painter (1996) constata que a construção de significados dentro da família varia de acordo com a classe social. (Schleppegrell, 2004, pp. 18, 32, 81).

A escola de Sidney com Jim Martin, Joan Rothery, Clare Painter e outros é pilar incontornável da pedagogia genológica.

Os linguistas Jim Martin e Joan Rothery, nos anos oitenta, realizaram trabalho de investigação sobre literacia. A principal preocupação eram os fracos resultados obtidos com uma pedagogia “facilitadora”, que estabelecia objetivos menos exigentes para os alunos mais fracos e que, por isso, ficavam longe dos patamares dos melhores. Nos projetos *The Writing Project* (1980-85), *Language and Social Power* (1985-90) e *Write it Right* (1990-95) que marcam a disseminação da pedagogia, foi desenvolvido, ao longo do processo de investigação e aplicação, o chamado *Teaching Cycle*, um ciclo de ensino e de aprendizagem. Partindo da experiência do ensino dos géneros literários, colocaram as crianças a trabalhar com todos os géneros de textos do currículo. Em primeira análise, observaram que o género mais usado era a narrativa. Era necessário, pois, conhecer os géneros de textos que os alunos liam (sobretudo) e escreviam nesse ciclo de ensino, integrá-los no currículo e ensiná-los de modo que a aprendizagem fosse eficaz. Entre 1985-1990 Martin e Rothery trabalharam com as escolas de alunos carenciados, New South Wales Disadvantaged Schools, no projeto *Language and Social Power*, um trabalho que se centrou em parte nos alunos aborígenes, cuja língua materna não é o inglês, a língua oficial da Austrália, e que teve como objetivo aumentar o nível de literacia destas crianças e de outras de meios também desfavorecidos. Em 1990-95 Martin e Rothery estenderam a sua investigação à escola secundária e a três sectores de



atividade: ciência, media e administração. Desenvolveram uma pedagogia “intervencionista” (designação de Rothery) cabendo ao professor o papel de dirigir o aluno que deve ter um papel ativo na aprendizagem, ao contrário do que as metodologias tradicionais proporcionam.

Alguns princípios básicos foram aplicados no desenho de uma pedagogia do ensino da leitura e da escrita, a pedagogia “Ler para Aprender”, dos quais destaco:

1. A leitura apresenta quatro níveis de significado: “descodificar” palavras, “identificar” significados nas frases, “inferir” relações intra-textuais e “interpretar” relações com o contexto de um texto. As crianças aprendem conduzidas pelo professor ou por outra pessoa mais experiente e não apenas por exposição a um ambiente rico.
2. A condução do ato de ensinar pressupõe ciclos de interação, nos quais o professor “foca” a atenção do aluno numa característica do texto, a criança “identifica-a” e o professor “reforça” a resposta. O ensino pode ir um pouco mais longe quando o professor “prepara” o aluno dizendo o que se procura e “elabora” com mais alguma informação.
3. As elaborações podem ser interativas: o professor faz uma pergunta “foco”, a criança propõe uma “resposta” e o professor “afirma” e “elabora” de novo, se for pertinente.

Na sala de aula, o professor deve preparar cuidadosamente a tarefa, interação ou etapa de trabalho, pois nem todos os alunos têm a mesma facilidade de aprendizagem. O desenvolvimento da leitura faz-se fornecendo gradualmente menos preparação antes da leitura até que todos os alunos sejam capazes o fazer sem ajuda. Nos primeiros anos de vida, a criança necessita que lhe forneçam os significados literais, inferenciais e interpretativos, enquanto em estádios mais avançados necessitam de ser guiados para identificar, inferir e interpretar eles próprios os significados dos textos.

As crianças só são capazes de começar a “descodificar” depois de conhecerem os modos de significado escrito; e também se torna fácil “descodificar” padrões de letras, depois de estarem familiarizados com os significados das palavras (Rose & Martin, 2012, p. 146).

A pedagogia “Ler para Aprender”, como se pode ver na tabela, comporta nove conjuntos de estratégias, que constituem três níveis de suporte para ler e escrever:

**Tabela 2 – Estratégias para a leitura e as escrita (adaptado de Rose & Martin, 2012, p. 147)**

Nível 1	Preparação para a leitura	Construção conjunta	Construção individual
Nível 2	Leitura detalhada	Rescrita conjunta	Rescrita Individual
Nível 3	Elaboração de frases	Ortografia	Escrita de frases

### **1.7. O Ciclo de Ensino e de Aprendizagem**

Na experiência que se apresenta, foram utilizadas como suporte teórico as teorias da terceira geração da pedagogia de género, que se designa por “Ler para Aprender” (*Reading to Learn ou R2L*), e que defende o ensino da leitura e da escrita em todos os níveis de ensino. Assim, seguindo as orientações de Rose e Martin (2012), apresento, com algum detalhe, as várias estratégias dos três ciclos de ensino e de aprendizagem.

No ciclo 1, o foco principal são as estruturas dos textos como um todo. No início relaciona-se com o ensino da leitura e daí a preparação para a leitura ser o primeiro passo, mas inclui também a desconstrução de textos modelo para escrita. Antes da leitura e da desconstrução, procede-se à negociação do Campo, o assunto ou tópico, etapa que serve também para o professor perceber qual o conhecimento prévio que os alunos têm, definem-se as estratégias e atividades a desenvolver, bem como os materiais. Depois da preparação para a leitura, temos, portanto, três fases: 1. desconstrução do texto; 2. construção conjunta; 3. construção independente.

#### **1. Desconstrução do texto:**

No contexto da cultura, identifica-se o objetivo socio comunicativo do texto e apresenta-se a justificação. No contexto de situação, identifica-se o Registo, definindo o Campo, as Relações interpessoais e o Modo. Segue-se a análise da estrutura do texto, verifica-se as etapas e se estas correspondem a padrões linguísticos. Desenvolvem-se, nesta fase, atividades de leitura ao nível do texto, da oração e do fraseado.

## 2. Construção conjunta:

Os alunos guiados pelo professor constroem um novo texto do mesmo género, alterando o Campo, as Relações ou o Modo. Antes da construção conjunta, os alunos são guiados na elaboração de pesquisas, entrevistas, visionamento de vídeos ou audição de CDs, elaboração de notas ou outras atividades que concorram de alguma forma para a elaboração de um texto do mesmo género do modelo em estudo.

## 3. Construção independente:

Finalmente procede-se à construção individual de um texto do mesmo género, que deverá ser revisto pelos alunos e pelo professor, e termina com a avaliação, consciencialização do género do texto, ou seja, a literacia crítica.

O ciclo 2 permite um nível de apoio aos alunos para lerem a linguagem dos textos do currículo com compreensão detalhada e o uso da língua que aprenderam nas leituras, na sua escrita. O foco é nos padrões de significado dentro e entre as frases. O procedimento consta também de três fases: 1. leitura detalhada; 2. rescrita conjunta; 3. rescrita individual.

### 1. Leitura detalhada:

São selecionados excertos para leitura detalhada, ou seja, o professor seleciona um excerto ou vários que considere pertinentes, tendo em consideração os padrões linguísticos relevantes para a escrita de textos do género abordado.

### 2. Reescrita conjunta:

O professor e os alunos escrevem um excerto em que usem os padrões de linguagem da fase anterior, o que contribui para a aprendizagem acerca da língua ao nível da léxico-gramática.

### 3. Reescrita individual.

Por fim, cada aluno escreve um excerto individualmente, usando os padrões linguísticos aprendidos.

O ciclo 3 conduz a uma análise mais pormenorizada, uma vez que o aluno: 1. elabora frases (sentence making); 2. exercita ortografia; 3. escreve frases.

### 1. Construção de frases ou períodos (sentence making):

O aluno reconstrói frases selecionadas dos excertos da leitura detalhada.

## 2. Ortografia:

Depois são selecionadas nestas frases palavras para praticar a ortografia, incluindo letras, correspondência letra-som e formação de palavras

## 3. Escrita de frases ou períodos:

O aluno escreve frases que contenham itens da léxico-gramática treinados antes.

Estas estratégias são usadas geralmente no primeiro ciclo do ensino básico, mas podem ser usadas mais tarde ou no ensino de línguas não maternas. O treino intensivo de elaboração de frases, ortografia e redação de frases, seguem a leitura detalhada, mas precedem a reescrita do texto inicialmente escrito. Esta prática com textos das disciplinas não linguísticas do currículo é particularmente útil para alunos de PLNM, ou cuja língua materna não é o português, pois permite-lhes lidar com frases técnicas complexas ou abstratas, usando os mesmos textos que os outros alunos da turma usam.

As estratégias da pedagogia de género de *R2L* podem ser alargadas a todas as disciplinas e constituírem, assim, um conjunto de opções passíveis de serem integradas no currículo, seguindo os passos já mencionados e que a figura mostra:



Figura 2 - Rose & Martin, 2012, p. 147 (adaptação projeto Tel4ELE in Webin@rDGE)

As etapas do ciclo, como refere Hammond, podem não ser todas usadas num ciclo de ensino-aprendizagem ou podem saltar-se etapas, e, do mesmo modo, podem ser

introduzidos vários géneros na mesma sequência de aprendizagem, adaptando-se, assim, o ensino aos interesses e às necessidades dos alunos (Hammond *et alli*, p. 59).

O ciclo de ensino da pedagogia de géneros utiliza estratégias que apoiam claramente todos os alunos na elaboração de tarefas complexas de leitura e de escrita em etapas sustentadas, pois cada etapa tem sentido em relação a níveis mais elevados, ou seja, os textos são contextualizados dentro de um Campo e de um género, cada fase é contextualizada tendo em conta a globalidade do texto, cada frase na fase a que pertence, cada grupo de palavras dentro da frase e finalmente cada palavra dentro do seu próprio grupo. Além disso, na leitura detalhada existe a combinação de diferentes modalidades (*modalities*), pois o professor faz a preparação oralmente, depois leva os alunos a focarem-se na palavra escrita e estes sublinham no texto o fraseado focalizado, enquanto os significados podem ser elaborados oralmente. Acresce, ainda, que um determinado aspeto é repetidamente praticado nas diferentes atividades dos três ciclos. Estas estratégias intensivas, como Rose e Martin as designam, que permitem uma abordagem de cima para baixo, ou seja, das palavras às letras ou aos sons, permitem que os alunos controlem as modalidades de leitura e de escrita quando sublinham e escrevem frases e praticam repetidamente cada aspeto da língua partindo da leitura detalhada até estas estratégias intensivas, que eventualmente podem ser manuais, pois os alunos podem, por exemplo, receber pedaços de papel com uma palavra ou fraseado para elaborarem frases. Como pode observar-se graficamente:

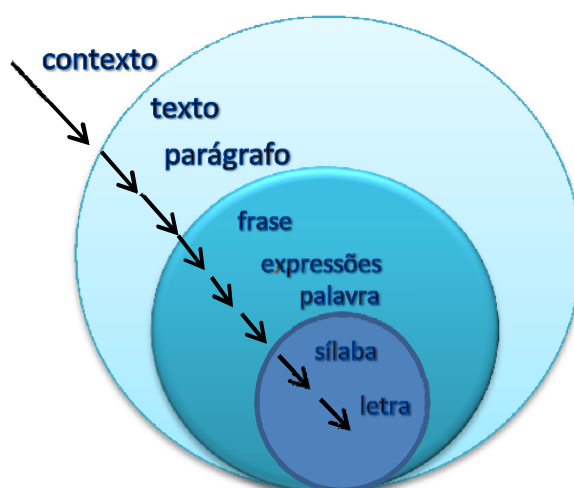


Figura 3 - Sequência de atividades de leitura (Rose & Martin, 2012, p. 215, adaptado)

Considerando os géneros escolares, podemos agrupá-los em três grandes grupos: os textos que envolvem, como as histórias, os que informam, como os textos factuais e

os textos que avaliam, como os textos argumentativos e as respostas a textos, como consta no anexo 1. Em todos se podem incluir estratégias para a preparação para a leitura, para a leitura detalhada, e para a utilização do que os alunos aprendem na leitura para escrever novos textos. O propósito é integrar a leitura e a escrita no currículo. (Rose & Martin, 2012, pp. 146-48; 213-19).

### **1.8. O Papel do Professor**

As opiniões sobre o papel do professor, bem como sobre a língua e o seu ensino, têm divergido ao longo dos tempos. Na década de setenta, por exemplo, Halliday, além de reforçar a ideia de que a linguística, bem como o ensino do conhecimento acerca da língua podiam dar um contributo decisivo para a educação, insistia também na importância da redefinição do papel do professor como mais do que apenas um facilitador da aprendizagem. Nos anos oitenta, começa, na Austrália, a desenhar-se uma abordagem baseada na teoria linguística sistémico-funcional que defende o ensino acerca da língua e que vai abrir novos horizontes à linguística educacional (Christie, 2004, pp. 19-20), colocando o professor como o condutor do processo de ensino.

De facto, os teóricos da LSF não rejeitam o ensino do conhecimento acerca da língua de outros modos, mas pretendem criar melhores oportunidades para ensinar esse conhecimento, onde se inclui a gramática funcional, com os seus textos e significados. Por outras palavras, existem, nesse momento, duas teorias diferentes da pessoa. Por um lado, apresenta-se o indivíduo empenhado no seu autodesenvolvimento e o professor “facilitador” da aprendizagem; por outro lado, associado à LSF e às teorias sociais, o indivíduo funciona dentro de um processo social, moldando entendimentos do seu mundo e construindo Relações em contextos sócio culturais, nos quais a língua, embora não seja o único recurso semiótico envolvido, desempenha um papel importante. Por sua vez, o professor assume um papel diretivo, guiando deliberadamente a natureza do ensino e da aprendizagem da língua, na medida em que isso inclui ensinar e aprender a gramática funcional, particularmente no que respeita aos géneros. (Christie, 2010, p. 59).

Deste modo, o aluno deve ser orientado, no sentido da compreensão e da produção de géneros cada vez mais variados e com maior grau de complexidade.

Geralmente, os alunos dos primeiros anos de escolaridade trabalham Campos e géneros restritos, maioritariamente narrativas de carácter pessoal e raramente textos factuais ou analíticos, muito longe dos géneros mais complexos exigidos no ensino secundário.

O professor deve dirigir o aluno, pois, nesta perspetiva, o ensino deve ser um ato de instrução com a intenção de alcançar um conjunto de propósitos. No entanto, os professores também devem atender às necessidades dos alunos durante o ciclo de ensino-aprendizagem, como refere J. Hammomd (Hammond *et alli*, p. 37).

O professor deve, também, chamar a atenção dos alunos para o poder da língua, de modo que os alunos possam compreender como as ideias, as crenças e as atitudes que fazem parte de um ponto de vista, de uma posição política estão gravadas nos textos e nas práticas de literacia, tal como informa Schleppegrell, citando vários autores, (Schleppegrell, 2004, p. 162), pois uma pedagogia baseada em géneros desenvolve o pensamento crítico que promove, através da aprendizagem da linguagem académica nas várias disciplinas e, da participação dos cidadãos em contextos sociais diversos. Por outras palavras, a aprendizagem de uma língua desenvolve não só as capacidades dos aprendentes para se integrarem na sociedade, mas também os capacita para a leitura crítica e uma escrita com um propósito de modo que, por sua vez, eles possam exercer uma cidadania ativa na sociedade onde se inserem.

Em suma, o professor deve ter uma atitude pró-ativa de modo a ajudar os alunos a aprenderem o modo como a língua é usada para construir o conhecimento nas diferentes disciplinas, tendo em mente que os textos escolares têm sempre uma finalidade e constroem as experiências e as Relações interpessoais esperadas no contexto escolar, que por sua vez tem propósitos culturais específicos (Schleppegrell, 2004, p. 6)

## **CAPÍTULO – II**

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia seguida e a respetiva justificação, recorrendo-se a teorias que subjazem às escolhas de ensino efetuadas na experiência que se apresenta.

### **2.1. Metodologia**

Como já referi, a experiência foi desenvolvida numa escola secundária da área da grande Lisboa, em aulas de apoio individual de noventa minutos semanais. O aluno envolvido frequentava uma turma do oitavo ano e tinha um rendimento escolar baixo, alegadamente porque não compreendia os textos e não sabia expressar-se por escrito. Questionados o encarregado de educação e o aluno, verificou-se que este nunca tinha tido aulas de PLNM e que sempre fez a sua escolarização em português língua materna, desde o primeiro ano do primeiro ciclo, apesar de a sua língua materna ser o mandarim de que apenas dominava a oralidade, pois tinha frequentado a escola chinesa durante muito pouco tempo, porque teria de ter disponibilidade para estudar as disciplinas do ensino regular do sistema educativo português.

Em termos ideais, a aplicação da pedagogia de géneros devia integrar todas as disciplinas do currículo, mas esta não era a realidade, o que obrigou, por isso, a uma adaptação aos recursos disponíveis. Optou-se, assim, por ensinar alguns géneros escolares no âmbito do programa das disciplinas de Português e de História, aplicando-se nesta fundamentalmente estratégias de leitura que incluíram a leitura multimodal. De facto, expor os alunos a diferentes géneros escolares e Registos em contextos significativos é crucial. Os modelos devem ser textos de géneros reais para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, bem como o discurso oral do professor que deve conter tecnicidade, pois:

Knowledge develops in particular contexts related to particular purposes, and the specific context and purpose shape the knowledge, and linguistic resources to construe that knowledge, that students develop. For that reason it is especially important that



instruction in language be contextualized through authentic and purposeful activities. (Schleppegrell, 2004, p. 157).

É preciso não esquecer, na aprendizagem de novos Registos, sobretudo, quando se trata de uma segunda língua, de fornecer informação prévia, facilitadora de interação e de negociação de significado e da compreensão da forma como a língua é usada nas diferentes situações. Estas aprendizagens e a participação em tarefas significativas, inseridas em contextos sociais e propósitos definidos, contribuem para usar a língua e o pensamento de modos diferentes para compreender o mundo (Schleppegrell, 2004, pp. 153-57). No que se refere ao questionamento e à discussão na sala de aula, estes restringiram-se naturalmente à interação entre a professora e o aluno.

### **CAPÍTULO – III**

Neste capítulo, descrevo no subcapítulo: Descrição e Resultados, a aplicação da pedagogia de base genológica da Escola de Sidney na experiência realizada, as condições em que decorreu e o perfil do aluno. No subcapítulo seguinte: Planificações e Implementação, apresento planificações de três sequências de aprendizagem e os materiais usados, bem como trabalhos realizados pelo aluno, enquanto descrevo o processo de ensino e aprendizagem. No subcapítulo: Sugestões, apresento duas planificações, uma para uma disciplina não linguística e outra para uma disciplina linguística que podem ser usadas nessas disciplinas ou em qualquer outra, com as devidas adaptações.

### 3.1. Aplicação em Contexto Escolar

#### 3.1.1. Condições de Aplicação

A experiência de aplicação da ABG realizou-se, durante um ano letivo, na Escola Professor José Augusto Lucas, onde a disciplina de PLNМ não fez parte do currículo no ano letivo de 2012-2013<sup>4</sup>. De qualquer modo, o M. é português, como a generalidade dos seus colegas e, portanto, não é abrangido pela legislação vigente, que confere direito a frequência de aulas de PLNМ. Além disso, não havia recursos disponíveis para destacar um professor para dar aulas de apoio ao M.<sup>5</sup>. Como tive conhecimento da situação, e gostava de pôr em prática a pedagogia de base genológica da Escola de Sidney, abordada nas aulas de Gramática e Comunicação, ofereci-me, em regime de voluntariado para, uma vez por semana, durante noventa minutos, ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades linguísticas, que se refletiam, naturalmente, no seu sucesso escolar. A ideia foi imediatamente aceite pela Direção da Escola e o trabalho decorreu normalmente, à 3ª feira à tarde, com a duração de noventa minutos, e com a negociação e a partilha entusiástica da Diretora de Turma, a professora de História, e da professora de Português, que frequentavam a formação de professores promovida pelo Projeto Tel4ELE - Formação de professores para o desenvolvimento da literacia na Europa, e que também desenvolveram trabalho assente nessa pedagogia<sup>6</sup>. É de referir, também, que o Conselho de Turma, na reunião de avaliação do final do primeiro período, em que estive presente e apresentei o projeto, manifestou satisfação perante o trabalho desenvolvido e três professoras em particular, as duas já mencionadas e a professora de Geografia, declararam que notavam uma evolução positiva na aprendizagem de M., que, embora não fosse muito significativa, era evidente na participação e na realização dos trabalhos de casa. Antes, M. não realizava, por norma, trabalhos de casa, e raramente executava integralmente outras tarefas que lhe eram propostas. Nesta primeira etapa, a motivação e a aquisição de processos de aprendizagem foram os aspetos mais relevantes. O *feedback* que fui tendo ao longo do ano, através da Diretora de Turma, dos professores em geral, e da professora de

---

<sup>4</sup> A legislação mais recente permite o funcionamento da disciplina apenas em grupos com um mínimo de dez alunos, ainda que estes possam ter mais de um nível de proficiência.

<sup>5</sup> M. é a inicial que designa o aluno da experiência para que seja mantido o anonimato.

<sup>6</sup> A Professora Doutora Conceição Pereira e a Mestre Adélia Simas eram as professoras, de Português e de História respetivamente.

Português diretamente, não foi, porém, sempre satisfatório, no que concerne ao desempenho do aluno, mas as causas serão múltiplas também e delas darei conta mais adiante.

O Encarregado de Educação, quando abordado sobre a possibilidade que a Escola oferecia, aderiu de imediato e autorizou que o seu educando permanecesse mais quarenta e cinco minutos na Escola para além do horário habitual, pois os restantes tempos foram disponibilizados pela Diretora de Turma no tempo da Formação Cívica.

Para concluir, foram criadas todas as condições para que o M. pudesse evoluir nos seus estudos. Nenhum problema cognitivo foi identificado, havia, do nosso ponto de vista, que tirar partido das melhores condições para interpretar e produzir textos de géneros escolares em português, a língua de socialização e de escolarização.

### **3.1.2. Perfil do Aluno**

Ao longo do trabalho com o M., fui tomando algumas notas, decorrentes sobretudo da interação com o aluno e com a Diretora de Turma. Também obtive informações, através de outros professores e da consulta dos Registos da Escola. É com base nesses dados, que traço agora o perfil do aluno.

O M. era, no momento da experiência, um adolescente de treze anos, de nacionalidade portuguesa, nascido em Portugal, país onde sempre viveu, à exceção de algumas (poucas) viagens à China para visitar os avós e a restante família. A sua língua materna é o mandarim, fala português, um pouco de inglês e francês. O M. enquadra-se, portanto, num dos perfis linguísticos traçados no Documento Orientador *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, ou seja, faz parte do grupo de “alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família [...] fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português” (Leiria, et alii, 2005, p. 7).

M. vive num bairro de classe média, não muito longe da escola, embora tenha de utilizar o transporte público para fazer o percurso, o que faz habitualmente sozinho ou com um colega. Vive com os pais e uma irmã dois anos mais velha, que frequenta o 10º ano da mesma escola; a irmã mais velha encontra-se, no Porto, a estudar na Faculdade

de Arquitetura. O M. iniciou a escolaridade aos seis anos, em Portugal e até à realização da experiência, nunca teve nenhuma retenção ao longo da escolaridade. Para além da escola, o aluno nunca frequentou outras atividades, além da Escola Chinesa, que, ao contrário das irmãs, abandonou precocemente, sem ter aprendido a escrever. Portanto, só compreende e interage em mandarim, oralmente, a língua que habitualmente fala em casa com a família, e não manifesta muita apetência para regressar ao estudo da sua língua materna. Com os amigos e os colegas fala português, interagindo normalmente com estes. Nos tempos livres, o M. vê televisão, filmes de animação ou de ação, maioritariamente em falados em inglês, especialmente ao fim de semana e durante a semana à tarde quando não tem aulas. Segundo informação do próprio, depois de fazer as tarefas escolares, mas segundo o Encarregado de Educação, esse tempo é muitas vezes aproveitado para ver televisão ou jogar computador, até à hora de se deslocar para o restaurante da mãe para jantar. O aluno não manifestou interesse particular por música ou outras atividades além das já mencionadas e “brincar” com os amigos, que descodificado, significa, “jogar” na internet.

A mãe tem um restaurante, como já referi, de comida chinesa e japonesa, e o pai trabalha numa agência de viagens. Como já vivem há mais de vinte anos em Portugal, falam português fluentemente, sobretudo o pai, embora não tenha um grau de escolaridade superior. Os pais interessam-se pelo filho e pelo seu sucesso escolar e social e o relacionamento com as irmãs é bom, especialmente com a irmã mais velha, cuja ausência dificulta o acompanhamento que lhe fazia antes. Como filho e irmão mais novo, tem as atenções familiares concentradas sobre si, sobretudo por ser o único rapaz numa família nuclear, que vive longe da família mais alargada. Mas, aparentemente, o M. tem condições para ter sucesso.

É minha convicção que a escolarização do aluno baseada na ABG desde o início da escolaridade e a aprendizagem da leitura e da escrita em mandarim, a sua língua materna, teriam ajudado o M. a ultrapassar algumas dificuldades com que se depara hoje. Neste momento, como antes, para vencer os vários obstáculos, o M. precisa de “scaffolding”, amparo pedagógico. Por isso, começou a fazer os trabalhos para as aulas de apoio primeiro e só posteriormente realizou tarefas para as disciplinas, segundo informação da Diretora de Turma. O percurso não foi linear e o tempo da experiência limitado, pois, como já referi, as aulas tinham lugar apenas uma vez por semana. Em todo o caso, dar ao aluno modelos textuais, fazer a construção conjunta e a leitura detalhada, entre outras estratégias previstas no ciclo de ensino produziu alguns efeitos

benéficos. Assim, o aluno que parece “preguiçoso”, “desinteressado”, mas não tem grandes dificuldades em Matemática, poderá passar a ter mais sucesso escolar.

Para concluir, é preciso ter em atenção o público-alvo, nem que se trate apenas de um aluno, como refere Isabel Leiria:

No caso [dos] alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família [...] não é nenhuma das variedades do português, deve ser adotada uma metodologia de ensino de português L2 que tenha em consideração as características do aluno (em particular, a idade, a personalidade, os hábitos de aprendizagem, e as especificidades da sua cultura), mas muito em especial as características da sua L1 e o seu estágio de aquisição. (Leiria, et alii, 2005, p. 14)

E ter como referência estas considerações, para nós significa poder proporcionar aos alunos um ensino e aprendizagem com amparo, mas guiado e apoiado em modelos, como o Ciclo de Ensino sugere e que enformou o apoio dado a este aluno.

### **3.1.3. Descrição e resultados**

Para as aulas de apoio utilizaram-se diversos materiais. Os documentos mais usados com o aluno em referência foram o manual de História e para Português/PLNM foram adaptados ou construídos materiais. Além destes, foram ainda utilizados os manuais de Ciências e de Físico-Química, para leitura de textos e tomada de notas.

No que respeita ao manual de História, optou-se por incluir, nas análises, princípios multimodais, pois o livro apresenta imagens que podem ser lidas como complemento da informação, embora isso nem sempre aconteça.

Quanto ao Português/PLNM, os materiais selecionados foram usados não só para a leitura, mas também para a escrita, seguindo mais de perto o ciclo de ensino da Escola de Sidney. Foram adaptados ou construídos materiais, tentando conciliar as exigências da disciplina curricular com as necessidades do aluno, que embora não integrado em PLNM, na verdade pode ser considerado nesse âmbito.

Além destes, foram ainda utilizados os manuais de Ciências e de Físico-Química para leitura de textos e tomada de notas.

Apresenta-se, de seguida, a descrição do trabalho levado a cabo no que respeita a História e em seguida o Português/PLNM.

O livro de História (Barreira & Moreira , 2009) apresenta um *layout* tipo que se repete ao longo do livro. Cada subcapítulo é encimado pelo título do capítulo principal, nas páginas do lado esquerdo e do lado direito, seguido, na página do lado esquerdo, de uma nota introdutória que coloca questões apontando para o tópico a tratar. Na página do lado esquerdo, também sobressaem subtítulos e algumas frases, fraseado e palavras a negrito, que abordados do ponto de vista multimodal, conduzem a leitura na vertical, fornecendo, assim, elementos úteis à compreensão do texto. Os textos remetem também para documentos visuais e verbais, que se encontram na página do lado direito, reforçando a multimodalidade da leitura, bem como a cor, através de rimas visuais e outras técnicas multimodais. Os géneros textuais, na página do lado esquerdo, são muitas vezes explicações fatoriais ou causais e consequenciais e pode ainda ler-se uma pequena síntese; na página do lado direito, são visíveis documentos variados para análise (imagem seguinte e anexos 3a e 3b).



Figura 4 (Barreira & Moreira , 2009, pp. 58-59)

Além destas páginas tipo, há em todos os subcapítulos outras subsecções com outros géneros textuais e visuais. No final do capítulo, nas atividades de avaliação pede-se ao aluno que explique e interprete textos, ou seja, o aluno, por vezes, é remetido para outros géneros textuais, confirmando o que a investigação aponta (Rose & Martin, 2012, p. 130), neste caso, respostas a textos (interpretação). De um modo geral, o manual pode ser usado como recurso para a aplicação da ABG, pois contém textos informativos, genologicamente bem escritos, designadamente, explicações fatoriais ou causais e consequenciais, e outros que facilmente se adaptam; porém, apresenta alguns constrangimentos, como o excesso de imagens que funcionam apenas como ilustrações. Algumas imagens são de difícil interpretação, todavia reconhece-se um esforço de leitura multimodal, como já referi, que se aproxima do ambiente quotidiano dos adolescentes. Porque o tempo escasseava, optei por fazer com o aluno a leitura acompanhada dos textos informativos (eventualmente de alguns documentos). Assim, tentei consciencializá-lo de que os textos do mesmo género tinham modos de construção e propósitos semelhantes e que os dois tipos de leitura, de género e multimodal, ajudavam a compreensão do conteúdo. E que quando lhe pediam para explicar algum facto, deveria seguir aqueles modelos. Antes de ser feita qualquer leitura textual, procedeu-se à pré-leitura, usando o próprio manual e a internet. Antes da leitura da página 58 o aluno viu imagens da Capela Sistina, da Pietá entre outras e retratos de artistas do Renascimento. Também foram, geralmente, escritas notas sobre os textos, como se pode ver na amostra apresentada na figura abaixo. Depois de ter escrito no quadro as palavras/expressões consideradas relevantes (por exemplo: estados – Itália – prosperidade), procedeu-se à escrita conjunta.

#### A ITÁLIA, BERÇO DO RENASCIMENTO

Nos séculos XIV, XV e XVI, a Europa conheceu um intenso movimento de renovação das letras, das ciências e das artes, a que se deu o nome de Renascimento<sup>1</sup>. Este movimento começou em Itália devido a determinadas circunstâncias:

- a Itália era constituída por vários estados independentes – como Florença, Roma, Génova, Veneza – que, então, conheciam uma grande prosperidade económica, em virtude das intensas relações comerciais com o Oriente e o Norte da Europa. Os dirigentes destes estados – papas, príncipes, burgueses –, em concorrência entre si, embelezavam as cidades e protegiam, através do mecenato<sup>2</sup>, escritores e artistas (docs. 1 e 3).
- a Itália, mais do que qualquer outra parte da Europa, conservava testemunhos das civilizações clássicas (monumentos e obras literárias), fontes de inspiração para artistas e escritores.

O movimento renascentista espalhou-se por toda a Europa. Entre as figuras do Renascimento destacaram-se Petrarca, Maquiavel (Itália), Erasmo de Roterdão (Holanda), Shakespeare (Inglaterra) e Camões (Portugal). Mas que características tinha o Renascimento?

Renascimento – movimento de renovação das letras, das ciências e das artes.  
 → A Itália, Berço do Renascimento  
 • Os vários estados que compoem a Itália tinham uma grande prosperidade.  
 • Possuía monumentos e obras literárias das civilizações clássicas que serviram de inspiração para artistas e escritores.

Figura 5 – Texto: “A Itália, Berço do Renascimento” (Barreira & Moreira, 2009, p. 58) e tomada de notas do aluno.

A tarefa de proporcionar ao aluno a apropriação dos géneros textuais foi mais aprofundada nas aulas de apoio dedicadas a Português/PLNM. De facto, pude constatar, logo no teste diagnóstico<sup>7</sup> da DGE para PLNM<sup>8</sup> aplicado, que o aluno tinha, embora justificadamente, um nível linguístico não expectável para um aluno do oitavo ano de escolaridade. Os resultados dos testes, tanto oral como escrito, colocaram-no no nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR). No teste oral (Parte I), o aluno obteve as classificações: 18/34 na entrevista, 27,5/30 na compreensão de textos orais e 17/36 na apresentação oral, que, somado, dá o resultado de 62,5/100, o que corresponde, segundo a grelha de avaliação, ao nível B1 do QECR. No teste escrito (Parte II), o aluno obteve as classificações: na leitura: 11/11 na atividade I, 14/15 na atividade II, na gramática: atividade III Na produção escrita, revelou desconhecimento da estrutura do género *e-mail*, além de dificuldades para organizar as frases, além de usar uma linguagem muito oralizante, mesmo tendo em conta que o destinatário é próximo, bem como erros na pontuação e ortografia. Mostra também erros comuns a aprendentes de língua estrangeira, por exemplo, concordância do verbo com o sujeito e *mi* em vez de *mim*. Apenas escreveu oitenta e três palavras e pedia-se entre 130 e 150 palavras.

---

<sup>7</sup> Encontra-se em apêndice o teste diagnóstico de leitura e de escrita. Na Escola não é costume fazer a gravação dos testes orais de PLNM, por isso apenas se inserem os resultados. Além disso, é de salientar que o foco da investigação é o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

<sup>8</sup> Embora o aluno não estivesse oficialmente integrado na disciplina de PLNM, e frequentasse o sistema educativo português desde o primeiro ano de escolaridade, foi acordado com a professora da disciplina de Português a aplicação deste teste, geralmente aplicado aos alunos de PLNM quando ingressam na escola e não o realizaram anteriormente ou não foram avaliados em exame nacional.



## Elaboração de um e-mail

Tens muitos amigos? Pensa num deles.

Escreve um e-mail ao teu amigo. Convida-o para passar uns dias contigo. Indica-lhe a melhor altura para ele vir e explica porquê. Refere o clima em Portugal nessa altura e que tipo de roupas ele deve trazer. Sugere algumas atividades que podem fazer juntos (pelo menos três) e alguns sítios que podem visitar (pelo menos dois). O e-mail deve ter entre 130 e 150 palavras.

Meis ou menos. Tomás Setas.  
Ola Setas / como <sup>está a correr</sup> ~~está a correr~~ <sup>as tuas férias?</sup> Olha, este verão tá a ser uma loka para mim antes de acabar as férias quero combinar alguma coisa?  
Se quiseres, amanhã encontramos na Pizzaria <sup>às 3h</sup> ~~às 3h~~ ~~às 3h~~ ~~às 3h~~ vamos lá almoçar.  
Amanhã, na manhã, está um bocadinho calor é melhor ir de T-shirt e de calções. Depois de almoçar podemos ir jogar futebol, computador ou andar de skate. E à noite podemos ir ao cinema e ~~(comprar um bilhete)~~ dormir na minha casa.  
O dia seguinte vamos à praia. (83 palavras)

Figura 6 - E-mail – Teste diagnóstico

Durante o acompanhamento que foi dado ao aluno, os conteúdos foram definidos em conjugação com o QECR para as línguas e as disciplinas do 8ºano e foram estudados alguns géneros escolares, nomeadamente, a biografia, a exposição e a discussão que se apresentam agora, com uma introdução e seguidas de uma breve descrição e comentário.

Nas aulas de Português, foi lida a narrativa “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá – uma história de amor” e abordada a vida e obra de Jorge Amado e muito oportunamente, pois, em 2012, celebrou-se o centenário do seu nascimento. Além disso, o manual de História apresenta recorrentemente a história de vida de personagens históricas e a professora desta disciplina achou muito pertinente estudar este género textual. Por isso, em colaboração com as professoras das disciplinas de Português e História, foi estudada a biografia, cuja planificação se apresenta em seguida.

## PLANIFICAÇÃO de SEQUÊNCIA de APRENDIZAGEM – 1

Ano de Escolaridade: 8º

Nível: B1 (QECR)

**Género<sup>9</sup>:** Biografia

**Objetivo sociocomunicativo:** relatar as etapas da vida de outra pessoa

**Etapas:** Orientação e Registo das etapas

**Registo:**

**Campo** – Vida e obra de autores

**Relações** - Autor /Leitor do blogue – ambivalência; relação de proximidade, dado o Modo escrito

**Modo** – Escrito; neutro, organização

**Conteúdo programático<sup>11</sup>:** Vida e obra de personalidades

Objetivos e descritores de desempenho <sup>10</sup>	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a tipologia do texto.</li><li>Adequar os textos a públicos e finalidades comunicativas diferenciados.</li></ul> <p><u>Escrever textos diversos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Escrever textos biográficos.</li></ul>
Objetivos de ensino e de aprendizagem	<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Informar-se sobre um tema (a vida e obra de uma personalidade).</li><li>Organizar as informações obtidas.</li><li>Identificar o propósito sociocomunicativo dos relatos biográficos e sua estrutura interna.</li><li>Ser capaz de identificar sequências de tópicos (orientação e etapas) num relato biográfico.</li></ol> <p>B. Recolher informação e escrever um relato biográfico sobre uma personalidade que o aluno considere relevante, usando os elementos de coerência e coesão deste género textual (100 -120 palavras).</p>

<sup>9</sup> É usada a terminologia em português, de acordo com (Gouveia, 2013).

<sup>10</sup> De acordo com as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (3º ciclo).

<sup>11</sup> Os conteúdos são definidos em conjugação com o QECR para as línguas e as metas das disciplinas do 8º ano de escolaridade.

	CICLO EXTERNO
Preparação para a leitura	<p>A vida e obra de Jorge Amado já foram abordadas na aula de Português. Por isso, o conhecimento prévio de alguns aspetos, facilita a abordagem à vida e obra de Zélia Gattai. Oralmente, o professor questiona e elabora, a partir das respostas do aluno.</p> <p><i>Por exemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabes se Jorge Amado era casado?</li> <li>- E tinha filhos?</li> <li>- Tinha 3 filhos. E viveram sempre no mesmo lugar?</li> <li>- ...</li> <li>- Que profissão teria a mulher de Jorge Amado?</li> <li>...</li> </ul> <p>Resumo:</p> <p>Zélia Gattai, escritora e fotógrafa, é descendente de imigrantes italianos embora tenha nascido em São Paulo.</p> <p>Aos vinte anos, casou-se com Aldo Veiga do Partido Comunista e teve o seu primeiro filho. Entretanto, o seu pai, Ernesto Gattai, anarquista, é preso pela polícia política.</p> <p>Em 1945, separou-se do marido. Posteriormente conheceu Jorge Amado que foi membro da Assembleia Constituinte, mas em 1948 foram exilados para a Europa onde nasceu Paloma e conhecerem numerosas personalidades. No início dos anos sessenta, mudaram-se para a Baía.</p> <p>Um ano mais tarde publica <i>Anarquistas, graças a Deus</i>, o romance que conta histórias da sua família, composta por anarquistas.</p> <p>Entre 1982 e 1995, publica quatro livros, um deles, <i>Jardim de Inverno</i>, ganhou um prémio e um convite de Gorbachov para se deslocar à Rússia.</p> <p>Zélia também escreveu para o público mais jovem.</p> <p>Em 2001 foi eleita para a Academia Brasileira de Letras.</p> <p>Em <i>Memorial do Amor</i>, Zélia escreve sobre a sua vida ao lado de Jorge Amado com quem viveu 56 anos, 40 dos quais, passados na Baía.</p>
Leitura do texto	<p>“A vida e a obra de Zélia Gattai”, identificação de itens considerados pertinentes e escrita de tópicos de cada parágrafo, como preparação para a construção conjunta.</p> <p>Nota: O texto encontra-se imediatamente a seguir à planificação desta sequência de aprendizagem.</p>
Estratégias de Leitura /Escrita	<p><u>Construção conjunta</u></p> <p>O aluno com a ajuda da professora escreve um texto sobre Paula Rego. (Vd. Anexo 5)</p>

Ciclo Intermédio	
Estratégias de Leitura / Escrita	<p><u>Leitura detalhada</u></p> <p>1. Marcação de elementos de organização do género textual em estudo e consciencialização das etapas do texto.</p> <p>O aluno, com a ajuda da professora, escreve um parágrafo, dentro do Campo abordado, usando os padrões de género e elementos do Campo marcados.</p> <p>2. Foi seleccionado o parágrafo:</p> <p><u>Aos vinte anos, casou-se</u> em São Paulo com o intelectual e militante do Partido Comunista, <u>Aldo Veiga</u>, com quem teve seu primeiro <u>filho, Luiz Carlos</u>. <u>O casamento</u> aproximou-a de <u>conhecidos intelectuais</u>: Oswald de Andrade, Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Rubem Braga, Vinicius de Moraes, entre outros. <u>Em 1938, seu pai</u>, Ernesto Gattai, <u>foi preso</u> pela Polícia Política e Social de São Paulo, durante o Estado Novo, o que fez <u>Zélia</u> se tornar cada vez mais atuante na <u>vida política</u>.</p> <p><i>Aos vinte anos, casou-se com Aldo Veiga e teve o seu filho, Luís Carlos.</i>  <i>O casamento permitiu-lhe conhecer intelectuais famosos. Em 1983, o seu pai foi preso e, por isso, Zélia participou mais ativamente na vida política.</i></p>
	<p><b>Escrita</b></p> <p>A partir de elementos pertinentes no texto modelo e no texto da construção conjunta, o aluno selecciona informação sobre uma personalidade e escreve um relato biográfico do mesmo género e Relações.</p>

Assim, o aluno leu a biografia de Zélia Gattai, escritora e mulher de Jorge Amado. Depois de ter sido feita a preparação para a leitura, o aluno marcou no seu texto os elementos de construção do género e escreveu o tópico de cada parágrafo, como se pode verificar na figura abaixo, tendo seguidamente tomado consciência de que existia uma Orientação, no início do texto, e Registos de Etapas de uma Vida, por ordem cronológica:

Lê o texto:

1.1. Indica o tipo de texto biografia.....

1.2. Justifica: Trata a vida e obra de uma pessoa de uma forma clara

2. Na coluna da direita escreve o tópico de cada uma das partes.

### A vida e a obra de Zélia Gattai

Filha e neta de imigrantes italianos, Zélia Gattai, memorialista, romancista e fotógrafa, nasceu em São Paulo, no dia 2 de julho de 1916. É filha de Angelina Da Col e Ernesto Gattai, ambos italianos. O pai fazia parte do grupo de imigrantes políticos que chegou ao Brasil no fim do século XIX, para fundar a célebre "Colônia Cecília" - tentativa de criar uma comunidade anarquista na selva brasileira. A família da sua mãe, católica, foi para o Brasil após a Abolição da Escravatura para trabalhar nas plantações de café, em São Paulo.

Aos vinte anos, casou-se em São Paulo com o intelectual e militante do Partido Comunista, Aldo Veiga, com quem teve seu primeiro filho, Luiz Carlos. O casamento aproximou-a de conhecidos intelectuais: Oswald de Andrade, Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Rubem Braga, Vinicius de Moraes, entre outros. Em 1938, seu pai, Ernesto Gattai, foi preso pela Polícia Política e Social de São Paulo, durante o Estado Novo, o que fez Zélia se tornar cada vez mais atuante na vida política.

Em 1945, separou-se do seu primeiro marido e conheceu Jorge Amado, durante o I Congresso de Escritores. Após um período de trabalho, militância e namoro, Jorge confessou o seu amor por Zélia e os dois decidiram viver juntos. No ano seguinte, mudaram-se para o Rio de Janeiro, após o ingresso de Jorge na Assembleia Constituinte. Em 1948, Jorge e Zélia foram exilados e viveram na Europa durante cinco anos.

Entretanto, nasceu Paloma, segunda filha do casal, natural de Praga. Neste período, o casal participou intensamente da vida cultural europeia, ao lado de personalidades como Pablo Neruda, Nicolás Guillén, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Paul Éluard, Picasso, Frédéric Curie.

No início da década de 1960, o casal mudou-se para Salvador, Bahia, bairro do Rio Vermelho. Em 1978, Jorge e Zélia, após 33 anos de vida em comum, oficializaram a união. - Casamento

Um ano após a mudança para a Bahia, aos 63 anos, Zélia lançou o seu primeiro livro, o romance *Anarquistas, graças a Deus*, um relato da vida dos imigrantes italianos na São Paulo do começo do século. Filha de imigrantes italianos que chegaram a São Paulo no começo do século, Zélia conta histórias da sua família, composta por anarquistas que pregavam a fundação de uma sociedade sem leis, sem religião ou propriedade privada, em que mulheres e homens tivessem os mesmos

Data e local de nascimento

Família

Casamento e amigos.

encontro com o Jorge Amado, mudança do marido Exílio.

mudança para Bahia e casamento

Início da carreira

direitos e deveres. Como pano de fundo, a descrição do quotidiano de uma cidade em desenvolvimento.

Em 1982, Zélia publicou *Um chapéu para viagem*, no qual conta histórias sobre o fim da Segunda Guerra Mundial, a queda da ditadura Vargas, a amnistia dos presos políticos, a redemocratização do país. *Senhora dona do baile*, o terceiro livro, tem como cenário dois mundos separados por uma cortina de ferro e apresenta a seus leitores algumas das personagens mais importantes da História deste século.

O ~~quarto~~ quarto livro, *Jardim de Inverno*, reúne recordações do exílio e do continente europeu dividido em leste e oeste. A obra recebeu o Prémio Destaque do Ano e originou um convite para uma visita à Rússia de Gorbatchev e sua mulher Raissa. *Crónica de uma namorada*, publicado em 1995, mistura personagens reais e fictícios para contar as experiências e emoções de uma adolescente que descobre, na São Paulo dos anos 1950, o amor.

Para o público mais jovem, dois livros: *Pipistrelo das Mil Cores* e *O segredo da Rua 18*. Em 1999, Zélia lançou *A casa do Rio Vermelho*, coletânea das memórias do casal e da casa em que viveram durante 21 anos. Neste período, frequentaram a sala de visitas do casal Gattai-Amado os mais ecléticos convidados do Brasil, Europa e América, desde Pablo Neruda até Antonio Carlos Magalhães. Em 2000, lançou *Città di Roma* e em 2001 *Códigos de família*.

Em 7 de dezembro de 2001, foi eleita para a Academia Brasileira de Letras, sucedendo a Jorge Amado, na Cadeira nº. 23, que tem como patrono José de Alencar.

Em *Memorial do Amor*, Zélia resgata novas memórias da sua vida ao lado de Jorge Amado na casa do Rio Vermelho. Ao lado de Jorge, Zélia viveu 56 anos. Destes, 40 o casal passou na Baía. Juntos procuraram, compraram e moraram na famosa casa por onde passaram algumas das mais significativas personalidades do século XX. Depois da morte de Jorge, Zélia achou que não fazia mais sentido ficar ali e decidiu abrir a casa para a legião de amigos e admiradores do escritor baiano.

} carreira  
}  
} carreira  
}  
} carreira e personalidades  
}  
} carreira  
}  
} carreira e família

<http://www.juraemprosaeverso.com.br/010008Biografiasdepersonalidadesfamosas.htm> (adaptado, 24 de outubro 2012)

Em seguida, o aluno com a ajuda da professora e do colega que, na altura, ainda frequentava as aulas de apoio, escreveu a biografia de Paula Rego, na fase de Construção Conjunta (vd. anexo 5). Pensou-se que seria mais adequado dar ao aluno as indicações para construir um texto do mesmo género com outro campo, para insistir na estrutura textual, em vez de proceder imediatamente à leitura de parágrafo do texto inicial. Tal decisão baseia-se no facto de o aluno ter poucos conhecimentos da cultura portuguesa e mostrar-se interessado nesta artista, quando lhe foi mostrada a Casa Paula Rego.



Em seguida, procedeu-se à leitura de um parágrafo do texto modelo.

Finalmente, o aluno leu a biografia de Jorge Amado, e preencheu uma tabela com informação retirada do texto, como preparação para a pesquisa que teria de ser feita para o trabalho autónomo:

### Biografia

Existem dúvidas sobre o exato local de nascimento de Jorge Amado. Alguns biógrafos indicam que o seu nascimento deu-se na Fazenda Auricídia, à época município de Ilhéus. Mais tarde as terras da fazenda Auricídia ficaram no atual município de Itajuípe, com a emancipação do distrito ilheense de Pirangi. Entretanto, o nascimento de Jorge Amado Leal de Faria ficou registado no povoado de Ferradas, pertencente a Itabuna, em 10 de agosto de 1912.<sup>[2]</sup>

No ano seguinte ao seu nascimento, uma praga de varíola obriga a família a deixar a fazenda e se estabelecer em Ilhéus, onde viveu a maior parte da infância, que lhe serviu de inspiração para vários romances. Foi para o Rio de Janeiro, então capital da república, para estudar na Faculdade de Direito da então Universidade do Rio de Janeiro, atual Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante a década de 1930, a faculdade era um polo de discussões políticas e de arte, tendo ali travado os seus primeiros contactos com o movimento comunista organizado.

Foi jornalista, e envolveu-se com a política ideológica, tornando-se comunista, como muitos de sua geração. São temas constantes nas suas obras os problemas e injustiças sociais, o folclore, a política, crenças e tradições, e a sensualidade do povo brasileiro, contribuindo assim para a divulgação deste aspeto do mesmo.

As suas obras são umas das mais significativas da moderna ficção brasileira, com 49 livros, propondo uma literatura voltada para as raízes nacionais. Em 1945, foi eleito deputado federal pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), o que lhe rendeu fortes pressões políticas. Como deputado, foi o autor da emenda que garantiu a liberdade religiosa, viu o sofrimento dos que seguiam os cultos vindos da bela África, no Ceará viu protestantes saqueados por fanáticos com uma cruz à frente, então correu atrás de assinaturas até conseguir a aprovação da sua emenda, e desde então a liberdade religiosa tomou-se lei. Também foi autor da emenda que garantia direitos autorais. Por outro lado votou com o (PCB) a favor da emenda nº 3.155, do deputado carioca Miguel Couto Filho, emenda que proibia a entrada no país de imigrantes japoneses de qualquer idade e de qualquer procedência. Foi casado com Zélia Gattai, também escritora, que o sucedeu na Academia Brasileira de Letras. Teve três filhos: João Jorge, sociólogo, Paloma, e Eulália.

Viveu exilado na Argentina e no Uruguai (1941 a 1942), em Paris (1948 a 1950) e em Praga (1951 a 1952). Escritor profissional, viveu exclusivamente dos direitos autorais dos seus livros. Na década de 1990, porém, viveu forte tensão e expectativa de um grande baque nas economias pessoais, com a falência do Banco Económico, onde tinha suas economias. Não chegou porém a perder as suas economias, já que o banco acabou por ser socorrido pelo Proer, controverso programa governamental de auxílio a instituições financeiras em dificuldades. O drama pessoal de Jorge Amado chegou a ser utilizado pelo lobby que defendia a intervenção no banco, para garantir os ativos dos seus clientes. Viria a falecer em 6 de agosto de 2001 em Salvador.

*[Fonte: Wikipédia - Jorge Amado, acessado em 10 de outubro 2012]*

Nome Completo	Jorge Amado Leal de Faria
Nascimento	10 de agosto de 1912
Morte	2001 agosto
Nacionalidade	Brasileira
Conjuge (marido ou mulher)	Zélia Gattai
Ocupação	Jornalista e escritor
Principais trabalhos	Gabriela, Cravo e Canela; Dona Flor e seus Dois Maridos; Tieta dos Agreste; Capitães da Areia.
Movimento literário	Literatura raízes nacionais

Por último, pesquisou dados sobre a personalidade que escolheu, pois o importante era o Género Textual e não o Campo, e escreveu um texto do mesmo Género.

Steven Jobs nasceu em 24 de Fevereiro de 1955 <sup>em</sup> São Francisco, os pais são alemães e católicos. A sua infância e adolescência foi na Califórnia. Em 1958, (ele) casou com Laurene Powell e nasceu o Reed, Erin e Eve. Laurene Powell era co-fundadora da Terra Nova e atua no Conselho de Administração da Achieva. Em abril de 1976, (ele) criou a Apple Computer Inc., e depois inventou muito mais, por exemplo: Apple II, Apple III, Apple Lisa ..., as obras dele foram muito conhecidas pelo mundo.

+u

Figura 7 - Biografia escrita no final da sequência de aprendizagem 1.

*Steven Jobs nasceu em 24 de fevereiro de 1955 no São Francisco, os pais são alemães e católicos.*

*Sua infância e adolescência foi na Califórnia.*

*Em 1958, ele casou com a Laurene Powell e nasceu o Reed, Erin e Eve.*

*Laurene Powell era co-fundadora da Terra Nova e atua no conselho de administração da Achieva.*

*Em Abril de 1976, ele criou a Apple Computer Inc., e depois inventou muito mais, por exemplo: Apple II, Apple III, Apple Lisa ..., as obras dele foi muito conhecida pelo o mundo. (89 palavras)*

(cópia da biografia escrita por M. figura 7)

No final da sequência de aprendizagem, o aluno redigiu um texto expositivo com uma estrutura adequada ao Género e ao Registo. O texto cumpre o objetivo sociocomunicativo do género e desenvolve-se através das etapas adequadas; por outro lado, as escolhas léxico-gramaticais são adequadas ao Campo; a Relação de algum distanciamento adequa-se ao propósito do texto e a língua aproxima-se da escrita, mas tem alguma interferência de oralidade (Modo). Quanto à gramática, apresenta poucas



falhas e a pontuação está correta, na generalidade. Continua, no entanto, a apresentar erros característicos de um aprendente de língua estrangeira, tais como uso do artigo definido com topónimos, “no São Francisco”, a confusão entre presente e pretérito, o uso de “fui” em vez de “foi”, e o uso de artigo definido com nomes próprios “casa com a Laurene”.

Apesar de ter escrito um texto pequeno e com erros, o aluno fez a pesquisa no computador autonomamente, seguindo a grelha do texto sobre Jorge Amado e usou os elementos de construção do género. A consciencialização deste último aspeto foi muito gratificante para o aluno, pois pôde, quando solicitado a ler “os textos sobre as pessoas da História”, constatar que também continham “datas” e faziam referências “à família e à carreira por ordem de anos”, conforme explicitou.

O texto argumentativo, a Exposição, foi tratado também nas aulas de Português. Em conjunto com a professora de Português, decidi abordar este género com o M., de acordo com a planificação que a seguir se apresenta.

## PLANIFICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM - 2

Ano de Escolaridade: 8º

Nível: B1 (QECR)

**Género:** Exposição

**Objetivo sociocomunicativo:** defender um ponto de vista, argumentar, persuadir

**Etapas:** Tese, argumentos, reiteração da tese

**Registo:**

**Campo – Alimentação:** educação alimentar <sup>12</sup>

**Relações** - Autor /Leitor do blogue – ambivalência; relação de proximidade, dado o Modo escrito

**Modo** – Escrito; hibridismo formal dada a variável Relações

**Conteúdo programático:** HÁBITOS DE VIDA SAUDÁVEIS: a alimentação <sup>13</sup>

Objetivos e descritores de desempenho	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a tipologia do texto.</li><li>Adequar os textos a públicos e finalidades comunicativas diferenciados.</li><li>Escrever textos expositivos sobre questões objetivas propostas pelo professor, respeitando:</li></ul> <p><u>Escrever textos expositivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) o predomínio da função informativa;</li><li>b) a estrutura interna: introdução ao tema; desenvolvimento expositivo, sequencialmente encadeado e corroborado por evidências; conclusão;</li><li>c) o uso predominante da frase declarativa.</li></ul>
Objetivos de ensino e de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Informar-se sobre um tema (a alimentação).</li><li>2. Organizar as informações obtidas.</li><li>3. Identificar o propósito sociocomunicativo dos textos expositivos e sua estrutura interna.</li><li>4. Ser capaz de defender um ponto de vista.</li><li>5. Aplicar conectores adequados à coesão interna de um texto expositivo.</li></ol> <p>Escrever um texto expositivo, defendendo um ponto de vista sobre educação alimentar ou outro tópico relacionado com alimentação para um blogue destinado a adolescentes (100-120 palavras).</p>

<sup>12</sup>De acordo com as Competências Socioculturais de PLNM: “O conhecimento de aspetos culturais como (...) comportamentos, (...) tradições alimentares, conduzem à competência sociolinguística.” E a escolha de temas: “o professor deverá seleccionar os temas mais ajustados às necessidades de comunicação dos seus alunos. Eles devem corresponder sempre aos interesses do aluno e terão de ser seleccionados no universo referencial das suas experiências de vida, atendendo sempre que possível a aspetos culturais do seu país. In Orientações Programáticas de PLNM, Ensino Secundário, pp. 11; 16 (podem ser usadas estas, pois não existem para o básico, tem, por isso, de se adaptar). Também no domínio sociocultural, nas Metas Curriculares disciplina de Inglês se prevê o ensino de hábitos alimentares saudáveis, p. 25.

<sup>13</sup> Os conteúdos são definidos em conjugação como o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e as metas curriculares das disciplinas do 8ºano.

	CICLO EXTERNO
Preparação para a leitura	<p>- Reportagem em vídeo sobre excesso de peso e obesidade no Brasil</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=uk3HJUgTUzg">http://www.youtube.com/watch?v=uk3HJUgTUzg</a> (6:20 min). Acesso em 7 janeiro 2013. Publicado em 17/12/2012</p> <p><i>Levantamento do Ministério da Saúde revela que o número de brasileiros com excesso de peso aumentou nos últimos seis anos. Para as autoridades do governo, o desafio é mudar os hábitos alimentares da população. Pensando nisso, três ministérios reuniram-se e criaram um Marco de Referência com propostas para incluir a educação alimentar no dia-a-dia das pessoas. Numa das ações, a internet será grande parceira com a rede virtual de ideias na mesa. Saiba mais sobre o assunto na reportagem da TV NBR. (Informação contida no site).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da pirâmide alimentar</li> <li>- Tomada de notas</li> <li>- Resumo do texto:</li> </ul> <p>Para que se possa ter qualidade de vida é fundamental ter uma alimentação saudável, baseada na tradição alimentar de cada indivíduo.</p> <p>No entanto, a obesidade parece ser um problema que afeta uma parte da população brasileira, sobretudo a que tem menos recursos.</p> <p>Se seguirmos a pirâmide alimentar, podemos ter uma alimentação quantitativa e qualitativamente equilibrada, evitando, assim excesso de peso ou carências nutritivas.</p>
Leitura do texto	<p><u>Leitura do texto:</u> “Educação alimentar: construir uma alimentação saudável” e identificação de itens considerados pertinentes para a escrita do texto da construção conjunta.</p> <p>Nota: O texto encontra-se imediatamente a seguir.</p> <p><u>Leitura parágrafo a parágrafo e marcação de texto:</u></p> <p>À medida que o texto vai sendo lido, parágrafo a parágrafo, o professor sublinha os elementos chave, enquanto o aluno faz o mesmo no seu texto e escreve os cabeçalhos de cada parágrafo, bem como a metalinguagem associada a este género textual. O professor interage com o aluno, elícita e elabora, com base na colaboração do aluno.</p>

## Educação alimentar: construir uma alimentação saudável

<p><b>TESE</b> <i>Bons hábitos alimentares e conhecimento dos alimentos</i></p>	<p>Para que cada um entenda, adquira e transmita <b>bons hábitos alimentares</b> é necessário <b>conhecer os alimentos</b>, as suas funções no corpo e a sua importância para então entender por que é que esses alimentos são tão incentivados.</p>
<p><b>ARGUMENTO 1</b> <i>Definição de alimentação. Educação alimentar: alimentação saudável e respeito pela cultura do indivíduo</i></p> <p><b>ARGUMENTO 2</b> <i>Obesidade: é comum a todas as classes sociais que têm piores hábitos alimentares e menos atividade física</i></p> <p><b>ARGUMENTO 3</b> <i>Alimentação equilibrada: seguir a Pirâmide Alimentar</i></p>	<p>....<b>Em primeiro lugar</b>, <u>alimentação</u> não deve ser imposta como um cardápio fixo, sem alterações. Deve ser <u>o conjunto bem organizado de alimentos saudáveis</u>, que dão prazer e estão culturalmente ligados ao indivíduo, como aquele bolo feito pela avó desde criança, tudo isso com o equilíbrio e o bom senso necessário, é claro. <u>A educação alimentar tem como objetivo construir uma alimentação saudável</u>, sem deixar de lado o que faz parte da <u>cultura de cada indivíduo</u>. Educação alimentar e não reeducação alimentar. Porque o primeiro termo é mais constante, não derruba o que é feito pelo indivíduo, apenas modifica algumas atitudes e valoriza outras.</p> <p><b>Segundo</b>, <u>uns comem pouco, outros comem muito e mal</u>. Ao contrário do que sugere o senso comum, <u>a obesidade é uma doença que atinge especialmente as classes mais baixas de todos os países</u>. Os mais pobres e menos informados apresentam <u>piores hábitos alimentares e de atividade física</u>. Nos Estados Unidos, os hispânicos e africanos têm taxas de obesidade 50% maior que as dos brancos.</p> <p><b>Finalmente</b>, <u>Seguir uma alimentação equilibrada é muito mais do que comer verduras, legumes e frutas</u>. Esses grupos de alimentos devem estar presentes diariamente em algum momento da sua alimentação. No entanto, eles são apenas dois dos oito grupos que compõem a <u>Pirâmide Alimentar</u>.</p>
<p><b>REITERAÇÃO DA TESE</b> <i>Variedade e quantidade adequada de alimentos: bons hábitos alimentares</i></p>	<p><b>Em resumo</b>, partindo da Pirâmide, é possível adequar os hábitos alimentares para que se possa ter uma alimentação saudável, onde a <u>variedade alimentar é acompanhada da quantidade adequada de alimentos</u>. Assim, atinge-se o objetivo, não há excesso ou escassez de alimentos e, portanto, evita-se o ganho de peso ou a deficiência nutricional.</p>

Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br/nutricao/artigos/5674/educacao-alimentar-construir-uma-alimentacao-saudavel#ixzz2HPxRYbDo> (adaptado)

O vídeo apresentado sobre problemas alimentares no Brasil, para além de transmitir informação, deu oportunidade ao aluno de ouvir uma outra variedade de português, a do Brasil com que já tinha trabalhado na leitura da biografia, permitindo, assim, como recomenda David Butt, o contacto com outras variedades de língua (Butt & alii, 2003, p. 273), não usando apenas a variedade de português europeu, pois a língua portuguesa é falada por mais de 250 milhões de falantes aproximadamente, a 5ª língua mais falada do mundo, e quase 200 milhões são brasileiros.

Depois de tomar notas, a partir do visionamento do vídeo, analisou a pirâmide alimentar (figura 8), que disse não conhecer, mas que achou muito interessante, porque “indica as doses de comida que se deve comer” é de notar que a mãe do aluno trabalha num restaurante, como já referi, e o M. toma aí as refeições.

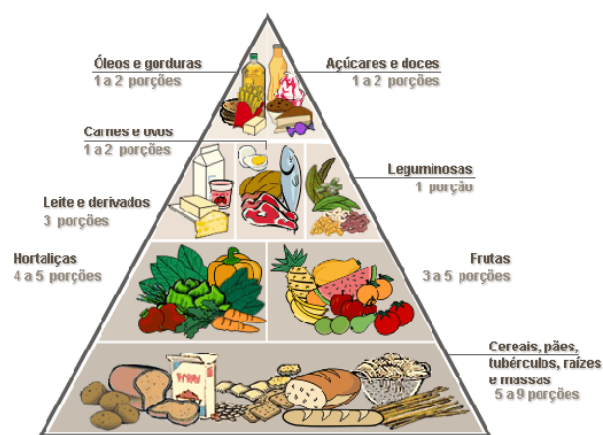


Figura 8 – Pirâmide alimentar, sequência de aprendizagem 2

<http://planeta10.com.br/Kids/alimentacao5.htm>

De seguida, leu o texto “Educação alimentar: construir uma alimentação saudável”, tendo a professora feito previamente feito o seu resumo.

Na leitura parágrafo a parágrafo, Registrou as etapas do texto expositivo O aluno (Em primeiro lugar, segundo, ...), escreveu os cabeçalhos de cada parágrafo e sublinhou os elementos considerados pertinentes para a construção conjunta (cf. Planificação acima) e que dizem respeito, neste caso, sobretudo ao Campo, além dos itens relacionados com o Género. O M. contribuiu muito para esta fase da sequência de aprendizagem, porque o visionamento do vídeo e a análise da pirâmide alimentar, bem como as notas que tinha tirado o ajudaram a seleccionar os itens relevantes para a construção do Campo.

Na leitura detalhada, foi selecionado, depois de negociação, o parágrafo:

**Segundo**, em todos os países há pessoas que comem pouco e outras que comem muito e comida não saudável. A obesidade é mais frequente nas classes mais baixas de todos os países porque estão mais informados e, **por isso**, têm piores hábitos alimentares e de atividade física. **Por exemplo**, nos EUA os brancos são menos obesos.

Escrita de parágrafo - Em conjunto com a professora o aluno escreveu:

**Segundo**, devem fazer exercício físico. Muitas pessoas passam longas horas sentadas no trabalho, **por isso**, não lhes resta tempo para fazerem outras atividades e têm doenças, **por exemplo**, obesidade.

Para finalizar, concluiu-se que a internet pode ser um meio auxiliar precioso na educação alimentar e na educação em geral. Na sequência da interação, o aluno mostrou-se preocupado com os perigos da internet, e a partir da questão: “A internet constitui um perigo para os adolescentes?”, o aluno escreveu um texto expositivo com um Campo diferente para o jornal da Escola. Interessava treinar este género, pois também ia ser estudado nas aulas de Português.

Na minha opinião, acho que internet é perigoso para adolescentes.

Primeiro, há pessoas que usam internet para mentir as outras pessoas e essas pessoas podem cair nessa mentira e causar uma grande perda. Por exemplo, mentir dinheiro.

Segundo, há pessoas que usam internet para perseguir as pessoas as pessoas publicam as suas informações em que estão online, que idade tem e outros coisas, que pode haver que começa a seguir as informações dessa pessoa e no fim pode causar problemas e outras coisas, grande.

Finalmente, a internet também pode nos ajudar a estudar, a conversar com os amigos, jogar jogos -- desde que usamos com segurança.

Para concluir, a internet é perigosa para adolescentes mas se as pessoas usarem com segurança não vai haver perigo.

Figura 9 – Texto argumentativo: Exposição escrita no final da Sequência de Aprendizagem - 2

No final da sequência de aprendizagem, o aluno redigiu um texto expositivo com uma estrutura adequada ao Género e ao Registo. O texto cumpre o objetivo

sociocomunicativo do género e desenvolve-se através das etapas adequadas (exceto na Tese); por outro lado, as escolhas léxico-gramaticais mostram-se adequadas ao Campo; a Relação de algum distanciamento adequa-se ao propósito do texto e a língua aproxima-se da escrita, mas tem alguma interferência de oralidade (Modo). Quanto à gramática, apresenta poucas falhas e a pontuação está correta, na generalidade. É visível que o aluno aprendeu a estruturar um texto expositivo, ainda que apresente algumas falhas. Continua, no entanto, a apresentar erros característicos de um aprendente de língua estrangeira, como a falta de artigo definido e a confusão de géneros, por exemplo: “internet é perigoso”.

## PLANIFICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM – 3

Ano de Escolaridade: 8º

Nível: B1 (QECR)

**Género:** Discussão

**Objetivo sociocomunicativo:** discutir dois ou mais pontos de vista, argumentar, persuadir

**Etapas:** Questão, lados, resolução

**Registo:**

**Campo**<sup>14</sup> – Bilinguismo. Televisão, internet.

**Relação – Autor / Leitor** – neutro, embora exista proximidade, dado que o aluno é bilingue e o assunto diz-lhe respeito.

**Modo** – Escrito; hibridismo formal dada a variável Relações

**Conteúdo programático**<sup>15</sup>: A Tecnologia

Objetivos e descritores de desempenho	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Fazer planos: estabelecer objetivos para o que se pretende escrever, registar ideias e organizá-las; organizar a informação segundo a tipologia do texto.</li><li>Adequar os textos a públicos e finalidades comunicativas diferenciados.</li></ul> <p><u>Escrever textos argumentativos</u></p> <p>Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p>
Objetivos de ensino e de aprendizagem	<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Posicionar-se criticamente sobre um tema (a internet).</li><li>Organizar as informações obtidas.</li><li>Identificar o propósito sociocomunicativo dos textos de discussão e sua estrutura interna.</li><li>Ser capaz de defender dois ou mais pontos de vista.</li><li>Aplicar conectores adequados à coesão interna de um texto de discussão.</li></ol> <p>B. Escrever um texto de discussão, defendendo dois ou mais pontos de vista sobre bilinguismo, tecnologia ou outro tópico para informar os colegas sobre mais do que um ponto de vista e tomar posição (100-120 palavras).</p>

<sup>14</sup> De acordo com a escolha de temas: “o professor deverá selecionar os temas mais ajustados às necessidades de comunicação dos seus alunos. Eles devem corresponder sempre aos interesses do aluno e terão de ser selecionados no universo referencial das suas experiências de vida, atendendo sempre que possível a aspetos culturais do seu país. In *Orientações Programáticas de PLN, Ensino Secundário*, p. 16 (podem ser usadas estas, pois não existem para o básico; tem, por isso, de se adaptar).

<sup>15</sup> Os conteúdos são definidos em conjugação como o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e as metas curriculares das disciplinas do 8ºano.



	CICLO EXTERNO
Preparação para a leitura	<p>- A professora questiona o aluno sobre os aspetos positivos e negativos de ser bilingue, o aluno responde, a professora elabora.</p> <p>- Tomada de notas</p> <p>- Resumo do texto:</p> <p>Algumas crianças aprendem simultaneamente a falar duas línguas. Ser bilingue pode ser uma vantagem, mas pode trazer alguns constrangimentos.</p> <p>Por um lado, facilita a comunicação quando se viaja, estuda ou trabalha num país estrangeiro.</p> <p>Por outro lado, aprender duas línguas significa geralmente mais esforço, trabalho e persistência para conseguir falar e escrever bem as duas línguas.</p> <p>Em resumo, cada caso tem de ser considerado individualmente para decidirmos desvantagens ou desvantagens do bilinguismo.</p>
Leitura	<p>O aluno lê o texto “Vantagens e desvantagens de ser bilingue” e com a ajuda da professora sublinha os elementos que identificam o género.</p> <p><u>Leitura de parágrafo e marcação de texto</u></p> <p>O aluno com a ajuda da professora sublinha os conectores internos que permitem a coesão do texto.</p>

#### TEXTO MODELO - PLANIFICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM – 3

### Vantagens e desvantagens de ser bilingue

<b>Questão</b>  <i>Ser bilingue é vantajoso, mas também difícil</i>	A maior parte das pessoas começa por falar uma língua e só mais tarde aprende outras. Algumas pessoas, no entanto, aprendem desde cedo duas línguas, ou seja, são bilingues. Ser bilingue parece ser vantajoso, todavia acarreta também algumas dificuldades.
<b>Lado1</b>  <i>É vantajoso quando se está no estrangeiro</i>	Por um lado, no mundo atual, ser multifacetado e falar línguas diversas simplifica a vida das pessoas, por exemplo, quando viajam, estudam ou trabalham noutro país. Assim, conhecer, à partida, a língua do país estrangeiro permite uma rápida integração, uma vez que é possível comunicar mais facilmente.
<b>Lado2</b>  <i>Aprender duas línguas simultaneamente exige mais trabalho</i>	Por outro lado, crescer aprendendo duas línguas ao mesmo tempo pode ser difícil, sobretudo quando as duas línguas são muito diferentes. Deste modo, é preciso fazer um esforço maior, trabalhar arduamente e ser persistente para conseguir falar e escrever bem as duas línguas.
<b>Resolução</b>  <i>Não se pode tomar um lado.</i>	Em suma, o bilinguismo tem vantagens e desvantagens que variam tendo em conta cada caso individual, por isso não é possível definir regras que se apliquem a todas as situações.

	CICLO EXTERNO				
Preparação para a leitura	<p>O mesmo Género, mas outro Campo</p> <p>Televisão</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th><u>Vantagens</u></th><th><u>Desvantagens</u></th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- é uma forma de entretenimento</li> <li>- permite o acesso às notícias</li> <li>- estimula a aprendizagem</li> </ul> </td><td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- impede o diálogo entre família e amigos</li> <li>- pode causar comportamentos agressivos</li> <li>- apela ao consumismo</li> <li>- impede a realização de outras atividades</li> <li>- pode provocar obesidade</li> </ul> </td></tr> </tbody> </table>	<u>Vantagens</u>	<u>Desvantagens</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é uma forma de entretenimento</li> <li>- permite o acesso às notícias</li> <li>- estimula a aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- impede o diálogo entre família e amigos</li> <li>- pode causar comportamentos agressivos</li> <li>- apela ao consumismo</li> <li>- impede a realização de outras atividades</li> <li>- pode provocar obesidade</li> </ul>
<u>Vantagens</u>	<u>Desvantagens</u>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- é uma forma de entretenimento</li> <li>- permite o acesso às notícias</li> <li>- estimula a aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- impede o diálogo entre família e amigos</li> <li>- pode causar comportamentos agressivos</li> <li>- apela ao consumismo</li> <li>- impede a realização de outras atividades</li> <li>- pode provocar obesidade</li> </ul>				
Leitura	<p>O aluno, com a ajuda da professora, sublinha os elementos chave e os marcadores de início de parágrafo, pois o objetivo não é o Campo, mas o género discussão.</p> <p>A televisão desempenha um papel importante na vida das pessoas, ocupa-as de uma forma benéfica, mas também tem consequências menos positivas.</p> <p>Por um lado, a televisão é uma forma de distração, por exemplo, passa filmes, séries e desenhos animados. Além disso, estimula a aprendizagem, porque apresenta programas científicos, de história e de outras disciplinas, que despertam interesse.</p> <p>Por outro lado, impede o diálogo entre a família e os amigos, quando todos estão colados ao ecrã em vez de conversarem ou brincarem ao ar livre. A televisão também apela ao consumismo, dado que os programas são interrompidos constantemente para mostrar publicidade.</p> <p>Em suma, a televisão tem vantagens e desvantagens, por isso é difícil tomar uma decisão, seja a favor ou contra.</p> <p><u>Leitura parágrafo a parágrafo e marcação de texto:</u></p> <p>À medida que o texto vai sendo lido, parágrafo a parágrafo, o professor sublinha os elementos chave, enquanto o aluno faz o mesmo no seu texto e escreve os cabeçalhos de cada parágrafo, bem como a metalinguagem associada a este género textual.</p> <p>O aluno, com a ajuda da professora, sublinha as conjunções e o exemplo, bem como marcadores de início de parágrafo, pois o objetivo não é o Campo, mas o género discussão e o texto modelo não apresenta todos estes aspetos.</p>				

	CICLO INTERMÉDIO
Estratégias de Leitura / Escrita	<p><u>Leitura detalhada</u></p> <p>O aluno, com a ajuda do professor, escreve um parágrafo, tendo como modelo, o lado 1:</p> <p><b>Por um lado,</b> a televisão é uma forma de distração, por exemplo, passa filmes, séries e desenhos animados. <b>Além disso,</b> estimula a aprendizagem, <b>porque</b> apresenta programas científicos, de história e de outras disciplinas, que despertam interesse.</p> <p><u>Por um lado,</u> a televisão é uma forma de entretenimento. <u>Além disso,</u> é favorável à aprendizagem, <u>porque</u> apresenta programas instrutivos.</p>
	CICLO INTERNO
	<p><u>Elaboração de frases</u></p> <p>A partir da análise de processos relacionais do texto modelo (<i>Vantagens e desvantagens de ser bilingue</i>) o aluno produz enunciados, construindo frases com os mesmos processos, e fazendo as alterações necessárias.</p>
Escrita	<p>A partir de elementos pertinentes constantes no texto modelo e na construção conjunta, o aluno escreve um texto discussão, do mesmo género, Relações, sendo o Campo do conteúdo tecnologia: “Vantagens e desvantagens da internet”</p>

### Vantagens e Desvantagens da Televisão

A televisão desempenha um papel importante na vida das pessoas, ocupando de uma forma benéfica, mas também tem consequências menos positivas.

**Por um lado,** a televisão é uma forma de distração, por exemplo, passa filmes, séries e desenhos animados. **Além disso,** estimula a aprendizagem, **porque** apresenta programas científicos, de história e de outras disciplinas, que despertam interesse.

**Por outro lado,** impede o diálogo entre a família e os amigos, **quando** todos estão colados ao ecrã em vez de conversarem ou brincarem ao ar livre. A televisão também apela ao consumismo, **dado que** os programas são interrompidos constantemente para mostrar publicidade.

**Em suma,** a televisão tem vantagens e desvantagens, **por isso** é difícil tomar uma decisão, seja a favor ou contra.

Neste último género estudado, a Discussão, foram especialmente estudadas os conectores de adição e consequência, embora, como afirmam Martin e Rose, estas sejam mais frequentes no discurso oral (Rose & Martin, 2012, p. 278). Também foi abordada a avaliatividade, na apreciação de assuntos, depois de o Campo ter sido negociado e construído com as relações lexicais adequadas, de acordo com a pedagogia de género (Rose & Martin, 2012, p. 290).

A sequência de aprendizagem seguiu a planificação. Depois da interação com a professora sobre a questão do bilinguismo, tema pertinente para um adolescente de uma família estrangeira, o M. concluiu que tinha aspetos positivos e negativos, como, “saber coisas que outros não sabem, por exemplo, conhecer comidas” e “é mais difícil compreender as matérias [da escola]”, esclareceu o aluno.

A leitura do texto “Vantagens e desvantagens de ser bilingue” decorreu sem dificuldade.

Na leitura parágrafo a parágrafo, o aluno, com a ajuda da professora, sublinhou os elementos que identificam o género, bem como conectores internos que permitem a coerência e a coesão do texto, mas revelou alguma dificuldade. De facto, sem ajuda teria reconhecido muito poucos.

Para uma melhor compreensão do texto, o aluno escreveu frases. Apresenta-se um excerto em que foram trabalhados processos relacionais:

Ser bilingue <sup>ser</sup> parece ~~parece~~ vantajoso, <sup>tem</sup> todavia ~~a~~ <sup>acarreta</sup> também algumas dificuldades.

Ser bilingue parece ~~ser~~ vantajoso, mas também ~~é~~ <sup>é</sup> pouco difícil.

O bilinguismo tem vantagens e desvantagens.

O bilinguismo ~~é~~ <sup>é</sup> vantajoso mas também ~~acarreta~~ <sup>acarreta</sup> desvantagens.

Figura 10 – Produção de M. – Ciclo Interno – Processos relacionais

O aluno rapidamente compreendeu o propósito deste trabalho e construiu as frases com menos ajuda do que era esperado. Não foi, no entanto, utilizada

metalinguagem “processo” ou “processo relacional” porque entendi que isso o iria confundir, pois tinha sido confrontado com muitos termos técnicos novos e o aluno compreendeu o objetivo.

No que concerne à escolha dos Campos, o segundo Campo, televisão, foi introduzido para fornecer *input* na área dos média, pois o primeiro Campo, bilinguismo, estava apenas relacionado com a situação do aluno, tratava-se de um texto simples, elaborado propositadamente para este aluno.

Questionado sobre se usava a internet, M. respondeu afirmativamente, mas acrescentou que podia ser perigosa. A partir daí, o aluno escreveu notas sobre vantagens e desvantagens da internet e escreveu um texto de discussão sobre o tópico para o jornal da Escola.

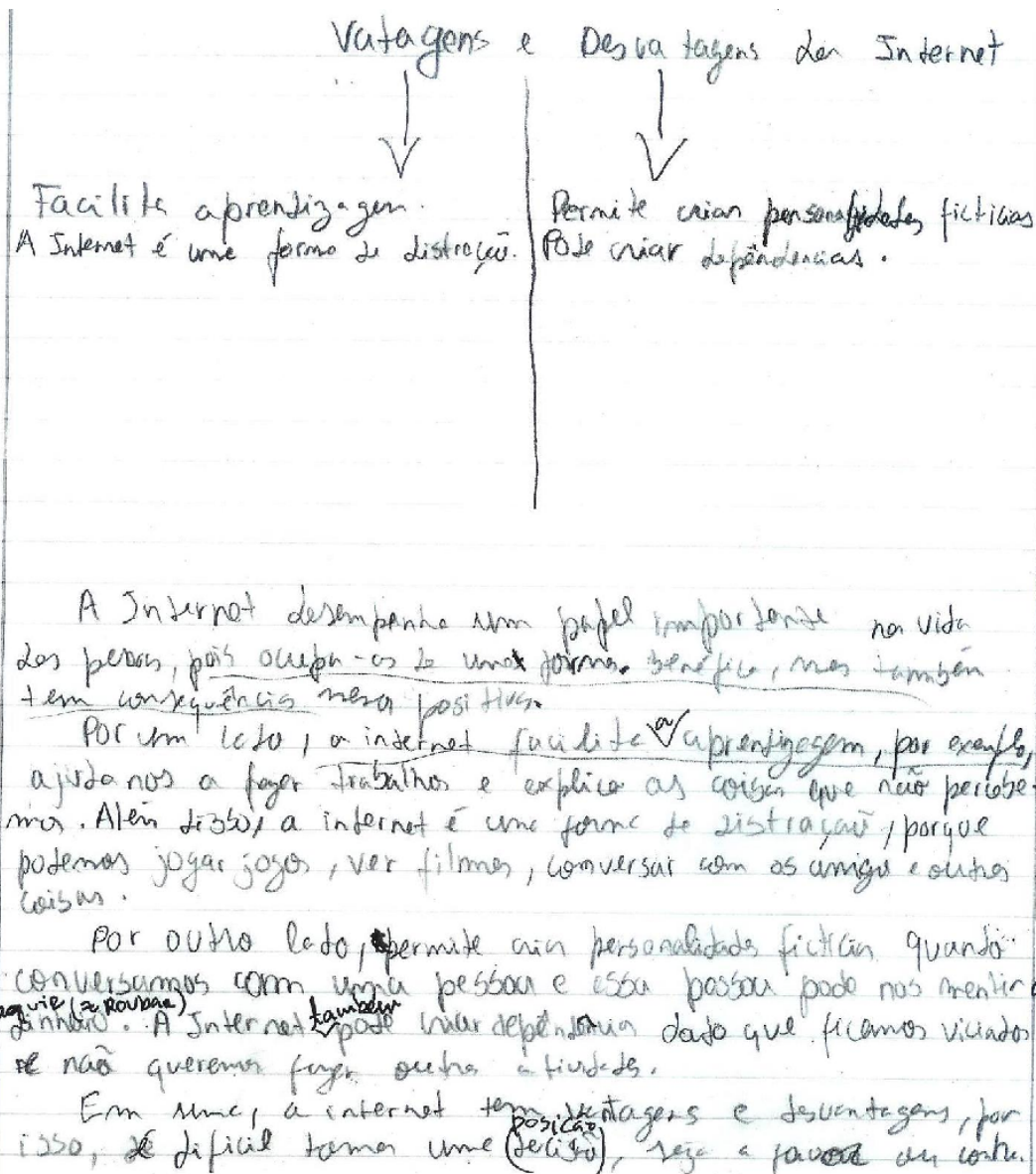


Figura 11 – Texto Argumentativo: Discussão, escrito por M. no final da sequência de Aprendizagem 3

Este texto revela um nítido progresso do aluno, pois, a partir de modelos, redige um texto com uma estrutura adequada ao Género e ao Registo: cumpre o objetivo sociocomunicativo e o texto desenvolve-se através das etapas adequadas; por outro lado, as escolhas léxico-gramaticais são adequadas ao Campo; a Relação de algum distanciamento adequa-se ao propósito do texto e a língua aproxima-se da escrita, mas tem alguma interferência de oralidade (Modo). Quanto à gramática, apresenta poucas falhas e a pontuação está correta, na generalidade. Em certa medida, estes são também os aspetos responsáveis pelo número de palavras (mais de 120), superior ao que tinha escrito no início da aplicação dos princípios da ABG.

A experiência descrita decorreu durante um período de tempo curto e apenas com uma frequência semanal, condição só por si limitativa. Acresce ainda que, o início da sua aplicação coincidiu com o começo da minha aprendizagem da implementação da ABG no terreno, existiram, por isso, alguns constrangimentos. Por exemplo, o estudo da Biografia introduz o Ciclo Externo, apenas, mas apresenta uma abordagem comunicativa com numa tarefa final, como todas as sequências de aprendizagem apresentadas. O estudo do texto expositivo inclui todos os Ciclos, mas a discussão trata dois Campos, situação que considere necessária. Por um lado, queria que o aluno tivesse consciência que para além da Exposição, há, pelo menos mais um Género argumentativo, a Discussão, e que escrevesse sobre a internet usando outro género. Por outro lado, entendi que o aluno necessitava de *input* para realizar a tarefa final, pois não tinha sido feito antes, quando tinha estudado o texto expositivo e considere que este Campo devia ser alargado por corresponder aos interesses do aluno. Do exposto decorre que este aluno, provavelmente outros adolescentes, numa situação idêntica, beneficiam de ter um ensino com a ABG e que esta, por sua vez, se conjuga com outras abordagens, como a abordagem comunicativa e a abordagem baseada em tarefas.

#### **3.1.4. Propostas de planificação e implementação**

É reconhecido pelas entidades educativas portuguesas que o “desconhecimento da língua portuguesa é um dos obstáculos à integração dos alunos e ao acesso ao currículo” (Perdigão, 2005, p. 6). Poderá ajudar a ultrapassar esta situação a reflexão proposta sobre a ABG, que como refere António Avelar

[É] uma abordagem de ensino de línguas que propõe uma visão holística das componentes do modelo [TR&G], com um ciclo de aprendizagem próprio, desenhado em função dos princípios assumidos quanto à natureza da língua, a natureza da aprendizagem e à natureza do ato educativo (Avelar A. M., 2008, p. 19)

Neste sentido, apresentarei um conjunto de planificações e materiais que poderão eventualmente servir de base para outros trabalhos nas disciplinas apresentadas ou, devidamente adaptadas, em qualquer outra.

A aplicação do Ciclo de Ensino da Escola de Sidney é exequível em qualquer disciplina do currículo, bastando para isso usar os textos com os objetivos sociocomunicativos e as etapas adequadas. Como geralmente os géneros textuais que informam estão mais ligados às disciplinas não linguísticas e os outros às linguísticas, apresento agora uma planificação para um texto factual e outra para uma resenha, mostrando, assim, que os géneros escolares podem ser aprendidos em qualquer disciplina e não apenas na disciplina de Português, esperando assim motivar professores de outras áreas para a utilização desta pedagogia.



## PLANIFICAÇÃO de SEQUÊNCIA de APRENDIZAGEM - 4

Ano de Escolaridade: 11º

**Género:** Resenha

**Objetivo sociocomunicativo:** avaliar um texto visual, reagir a um texto, criticar

**Etapas:** Apresentação, descrição, avaliação

**Registo:**

**Campo** – A escravatura

**Relações** - Autor /Leitor - persuasiva; tomada de posição.

**Modo** – Escrito; hibridismo formal dada a variável Relações

**Conteúdo programático**<sup>16</sup>: Os direitos humanos

Objetivos e descritores de desempenho	<p><u>Planificar a escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário;</li><li>• Construir textos adequados às tarefas propostas utilizando uma linguagem e um Registo apropriados.</li></ul> <p><u>Desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural.</u></p> <p><u>Escrever textos avaliativos</u></p>
Objetivos de ensino e de aprendizagem	<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Recolher informação sobre um tema (a escravatura).</li><li>2. Organizar as informações obtidas.</li><li>3. Identificar o propósito sociocomunicativo das resenhas e sua estrutura interna.</li><li>4. Ser capaz de criticar um texto visual.</li><li>5. Aplicar elementos adequados à coerência e coesão interna de um texto de crítica a um filme.</li></ol> <p>B. Escrever uma resenha para o jornal online da escola, descrevendo, comentando e persuadindo o leitor a visionar ou não visionar um filme que tenha visto (100-120 palavras).</p>

<sup>16</sup> Os conteúdos são definidos em conjugação como o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas e as metas curriculares e programas das respetivas disciplinas e anos de escolaridade.

Nota: De acordo com o Programa de Inglês 11º ano: Dimensão Sociocultural - Domínio “Um Mundo de Muitas Culturas”, onde se propõe “a abordagem de princípios éticos universais perante a diversidade cultural” (p. 22) dentro do tópico - discriminação e intolerância (p. 28). Este tópico também é tratado na disciplina de História do 11º ano, o que está de acordo com os “Princípios para a exploração dos domínios: transversalidade, interligação e transdisciplinaridade do tratamento das temáticas” e ser tratado em colaboração com o Professor de História. <http://dge.mec.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>

	CICLO EXTERNO
Preparação para a leitura	<p>- O professor e os alunos interagem para abordarem o tema da escravidão no Sul dos EUA, sobretudo nas plantações de algodão. Pode começar por mostrar o trailer do filme em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=iiw1cYXQw4g">http://www.youtube.com/watch?v=iiw1cYXQw4g</a>.</p> <p>- Tomada de notas (<i>note taking</i>)</p> <p>- Resumo:</p> <p>“12 years a slave” is set in the pre-Civil War United States. <u>Chiwetel Ejiofor</u> plays the lead role as Solomon Northup, a free black man from New York, who is kidnapped and sold into slavery. The film is directed by SteveMcQueen and the screen play belongs to John Ridley. Brad Pitt plays a small part and he is the producer. <u>Michael Fassbender</u> stars as a sadistic plantation owner.</p>
Leitura do Texto	<p>Os alunos leem o texto “12 years a slave” e com a ajuda do professor identificam os itens considerados pertinentes para a escrita do texto da construção conjunta.</p> <p><b>Nota:</b> O texto encontra-se imediatamente a seguir à planificação desta sequência de aprendizagem.</p> <p><u>Leitura parágrafo a parágrafo e marcação de texto:</u></p> <p>À medida que o texto vai sendo lido, parágrafo a parágrafo, o professor sublinha os elementos chave, enquanto o aluno faz o mesmo no seu texto e escreve os cabeçalhos de cada parágrafo, bem como a metalinguagem associada a este género textual. O professor interage com os alunos, elícita e elabora, com base na colaboração dos alunos, passa-se, então à construção conjunta.</p>
	CICLO INTERMÉDIO
Estratégias de Leitura /Escrita	<p><u>Leitura detalhada</u></p> <p>Em pares, os alunos com a ajuda do professor escrevem um parágrafo, usando os padrões de género marcados.</p> <p><i>12 Years a Slave is well worth seeing. Although it has a different involvement, this awful situation happens today and it will make you think about it. It is a highly shocking, involving film</i> which is Oscar-tipped, nominated for the Golden Globes and other prizes.</p>

	CICLO INTERMÉDIO
Estratégias de Escrita	<p><u>Construção conjunta</u></p> <p>A professora fornece os dados necessários para a elaboração do texto: title, director, actors, characters, ... e interage com os alunos para fazer a sinopse.</p> <p>Exemplo de texto elaborado pelo professor para facilitar a construção conjunta de texto:</p> <p style="text-align: center;">“The Golden Cage”</p> <p>“The Golden Cage” is a comedy set in an apartment building in a chic neighbourhood in Paris. Rita Blanco plays the lead role as Maria, the building concierge that emigrated from Portugal 30 years ago together with José (Joaquim de Almeida), Maria’s husband, a mason foreman and their adult daughter and their teenage son.</p> <p>When José learns he has inherited the family winery, the couple’s dream of returning to Portugal is now possible; they are excited but struggle how to tell those around them. However, the big news spreads anyway, and soon their family, neighbours, friends and employers are doing their best to find ways to prevent them from leaving.</p> <p>The cast is terrific, and Alves, the son of Portuguese immigrants in Paris, surely has a bright career as a film director ahead of him. The film is full of hilarious scenes as it successfully portrays the Portuguese immigrants in a comical way, although with great tenderness and affection.</p> <p>“The Golden Cage” will change the way you see immigrants. Children of all ages, as well as adults, will love this charming story. It is a highly entertaining film, which is sure to be one of the year’s biggest hits.</p>
	CICLO INTERNO
	<p><u>Elaboração de frases</u> (sentence writing):</p> <p>O professor fornece uma lista de palavras e expressões adequadas: tipos de filmes, comentários gerais e recomendações, focando-se portanto no contexto e na avaliação (<i>judgement</i>). Os alunos produzem e partilham enunciados com coerência e coesão interna e registam-nos por escrito, usando conectores que foram surgindo, durante a leitura e a interação.</p>
Escrita	<p>A partir de elementos pertinentes, surgidos a partir da preparação para a leitura, da leitura do texto modelo e do texto da reconstrução conjunta, bem como da elaboração de frases, o aluno escreve uma resenha, do mesmo género e Relações, sendo que o Campo pode ser qualquer outro.</p>

TEXTO MODELO - PLANIFICAÇÃO de SEQUÊNCIA de APRENDIZAGEM -4

<p><b>CONTEXT</b></p> <p><i>background information of the story: type of story ,the setting, characters, actors, director,...</i></p>	<p>“12 Years a Slave”</p> <p><u>12 Years a Slave</u>, a 2013 British-American epic <u>historical drama film</u>, <u>directed by</u> Steve McQueen, <u>is set in</u> the cotton plantations of the South of US. Chiwetel Ejiofor <u>plays the lead role as</u> Solomon Norhtup, a New York State-born free negro who was kidnapped in <u>Washington, D.C.</u> and sold into slavery on the plantations of Louisiana in 1841.</p>
<p><b>DESCRIPTION OF TEXT</b></p> <p><i>main points of the plot according to the sequence of events;</i></p> <p><i>general comments on the quality of the film..</i></p>	<p><u>Northup is a violinist who has a loving family</u> and is supposedly hired by strangers to play for good money while his family is away from home. He is badly treated and faints. When he wakes up he realizes he is in chains.</p> <p><u>The film, which also stars</u> Michael Fassbender <u>as a</u> sadistic plantation owner – as well as Brad Pitt, who is also <u>the producer</u>, in <u>a minor role as an</u> abolitionist. <u>The film is full of</u> violent scenes as <u>it portrays the life of</u> slaves in the nineteenth century. The violence depicted in the film has been too much for some cinemagoers that have walked away.</p>
<p><b>JUDGEMENT</b></p> <p><i>recommendation with the appropriate justification.</i></p>	<p><u>12 Years a Slave is well worth seeing.</u> Although it has a different involvement, this awful situation happens today and it will make you think about it. It is <u>a highly shocking, involving film</u> which is Oscar-tipped, nominated for the Golden Globes and other prizes.</p> <p><a href="http://www.theguardian.com/film/2014/jan/03/steve-mcqueen-slavery-12-years-a-slave">http://www.theguardian.com/film/2014/jan/03/steve-mcqueen-slavery-12-years-a-slave</a> (adapted)</p>

## PLANIFICAÇÃO de SEQUÊNCIA de APRENDIZAGEM - 5

Ano de Escolaridade: 8º

**Género:** Explicação Fatorial ou Causal

**Objetivo sociocomunicativo:** explicar causas múltiplas

**Etapas:** resultado; fatores, reforço dos fatores

**Registo:**

**Campo** – A Revolução Industrial na Inglaterra

**Relações** - Autor /Leitor– neutro

**Modo** – Escrito; distanciado, objetivo e impessoal

**Conteúdo programático:** Da “Revolução Agrícola” à “Revolução Industrial” (Metas Curriculares disciplina de História do 8ºano).

Objetivos e Descritores de desempenho	<p><u>Conhecer e compreender as características das etapas do processo de industrialização europeu de meados do século XVIII e inícios do século XIX.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar as principais características da primeira fase da industrialização (“Idade do vapor”).</li><li>• Referir a importância da incorporação de avanços científicos e técnicos nas indústrias de arranque (têxtil e metalurgia).</li></ul>
Objetivos de ensino e de aprendizagem	<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Informar-se sobre um tema.</li><li>2. Organizar as informações obtidas (<i>note making</i>).</li><li>3. Identificar o propósito sociocomunicativo dos textos explicações fatoriais e sua estrutura interna.</li><li>4. Ser capaz de explicar causas múltiplas para um fenómeno: resultado (<i>outcome</i>).</li></ol> <p>B. Escrever um texto, com o mesmo Campo, do género explicação fatorial, explicando um fenómeno e mencionando os fatores adequados, sobre um tópico relacionado com o tema principal (60-80 palavras).</p>

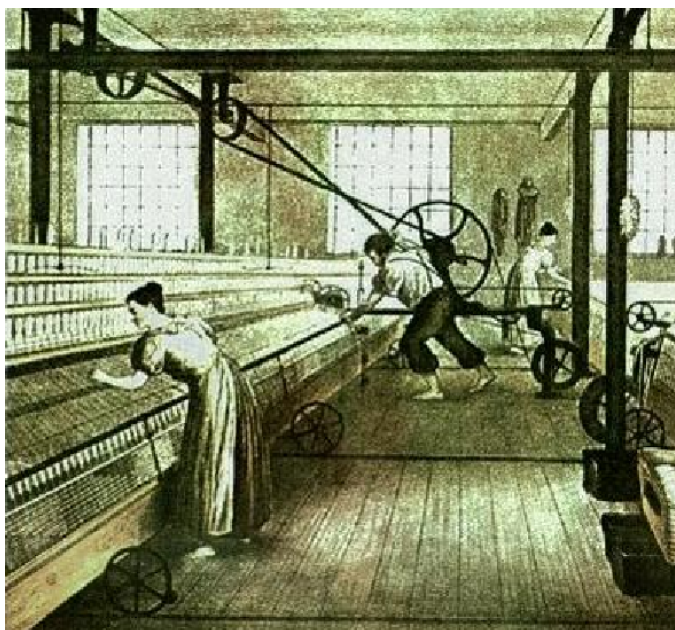
	CICLO EXTERNO
Preparação para a leitura	<p>O professor elícita conhecimentos já adquiridos: as mudanças, devido à revolução na agricultura, o aumento demográfico e por último a distribuição demográfica (em 1850, mais de metade da população vivia nas cidades, onde existiam importantes indústrias).</p> <p>Os alunos tomam notas que o professor considere relevantes, por exemplo hulha, bacias hulhíferas, indústria metalúrgica, indústria têxtil, fábricas de fiação... (<i>note taking</i>). Entretanto vai projetando imagens relacionadas com este Campo.</p> <p>Como terá começado o que se denominou “Revolução Industrial”?</p> <p>O professor poderá explorar as imagens que mostram, nomeadamente fábricas de têxteis e metalúrgicas e máquinas para motivar para a leitura.</p> <p>- Resumo: A Revolução Industrial teve início na Inglaterra, em meados do século XVIII, em dois setores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na indústria têxtil, pois a mecanização aumentou a produção de tecidos de lã algodão.</li> <li>• na indústria metalúrgica, devido à abundância de ferro e carvão de pedra (hulha).</li> </ul> <p>Como consequência do desenvolvimento industrial, a paisagem alterou-se, no centro e oeste do país, onde se localizavam as regiões hulhíferas e metalúrgicas.</p>
Leitura do Texto	<p>Os alunos leem o texto “A Revolução Industrial em Inglaterra” e com a ajuda do professor identificam os itens considerados pertinentes para a escrita do texto da construção conjunta. O aluno sublinha o seu texto e escreve os cabeçalhos de cada parágrafo, bem como a metalinguagem associada a este género textual.</p> <p>Neste texto, já se encontram destacados elementos importantes para a construção do campo. É de notar que o texto requer uma leitura multimodal muito clara, com uma nota de chamada de atenção no corpo do texto, para o mapa que se encontra ao lado. Também o <i>layout</i> do texto, com subtítulo, negritos e pontos facilitam a leitura multimodal, ou seja, leitura na vertical.</p> <p>Nota: O texto “A Revolução Industrial em Inglaterra” encontra-se imediatamente a seguir à planificação desta sequência de aprendizagem.</p> <p>Leitura parágrafo a parágrafo e marcação de texto: À medida que o texto vai sendo lido, parágrafo a parágrafo, o professor sublinha os elementos chave, enquanto o aluno faz o mesmo no seu texto e escreve os cabeçalhos de cada parágrafo, bem como a metalinguagem associada a este género textual. O professor interage com o aluno, elícita e elabora, com base colaboração do aluno, passa-se, então à construção conjunta.</p>

	<b>CICLO INTERMÉDIO</b>
<b>Estratégias de Leitura / Escrita</b>	<p><u>Leitura detalhada</u></p> <p>Os alunos com a ajuda do professor escrevem um parágrafo, dentro do Campo abordado, usando os padrões de género marcados.</p> <p>- O professor seleciona o parágrafo:</p> <p>O arranque da revolução industrial deu-se em dois sectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na indústria têxtil, que se mecanizou e passou a produzir, em grandes quantidades, tecidos de lã e de algodão;</li> <li>• na indústria metalúrgica, que se desenvolveu graças à abundância de ferro e de carvão de pedra (hulha).</li> </ul> <p>À medida que o parágrafo vai sendo lido, o professor refere de novo os elementos chave. O professor interage com os alunos, elicita e elabora, com base na colaboração dos alunos, passa-se, então à reescrita conjunta, deste parágrafo.</p> <p>A revolução industrial teve início em dois setores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na industria têxtil, com a mecanização a produção de tecidos de lã e algodão aumentou;</li> <li>• na indústria metalúrgica, cujo desenvolvimento se deve à abundância de ferro e das bacias hulhíferas.</li> </ul>
<b>Estratégias de Escrita</b>	<p><u>Construção Conjunta</u></p> <p>Exemplo de texto elaborado pelo professor para facilitar a construção conjunta de texto:</p> <p>Os alunos com a ajuda do professor constroem um texto com o mesmo Campo, pois trata-se de um texto informativo.</p> <p>Por exemplo:</p> <p>A indústria têxtil e a indústria metalúrgica foram os setores pioneiros no desenvolvimento da Revolução Industrial. No setor têxtil, a mecanização permitiu o aumento da produção de lã e de algodão. No setor metalúrgico, a abundância das bacias de hulha permitiram a existência de fundições de ferro. As fábricas têxteis, encontravam-se junto a rios ou portos, assim a exportação era mais fácil. A localização destes setores era estratégica, conforme podemos ver no mapa.</p>
	<b>CICLO INTERNO</b>
	<p><u>Elaboração de frases:</u></p> <p>Em pares, os alunos escrevem frases, usando palavras e expressões que aprenderam.</p>

A partir de elementos pertinentes, surgidos durante a preparação para a leitura, do texto modelo, do texto da reconstrução conjunta e da observação das imagens, o aluno escreve um texto do mesmo Gênero, Relações e Campo.



<http://www.klickeducacao.com.br/2006/enciclo/encicloverb/0,5977,IGP-415,00.html>



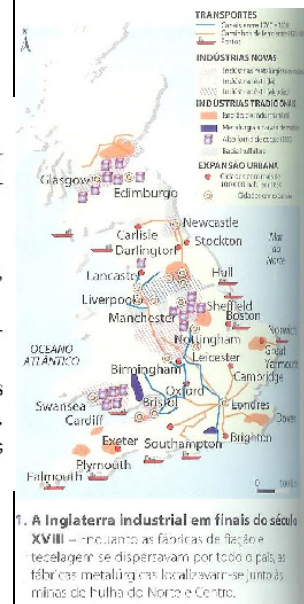
<http://www.coladaweb.com/historia/revolucao-industrial>



# TEXTO MODELO - PLANIFICAÇÃO de SEQUÊNCIA de APRENDIZAGEM- 5

## EXPLICAÇÃO FATORIAL ou CAUSAL

<p><b>RESULTADO</b> Revolução Industrial: Inglaterra; séc. XVIII; grandes transformações na indústria.</p>	<p style="text-align: center;"><b>A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL EM INGLATERRA</b></p> <p><b>OS SECTORES DE ARRANQUE</b></p> <p>A partir da 2ª metade do século XVIII, a indústria inglesa conheceu importantes transformações. Essas mudanças foram tão significativas que são chamadas de Revolução Industrial.</p> <p>O arranque da revolução industrial deu-se em dois sectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na indústria têxtil, que se mecanizou e passou a produzir, em grandes quantidades, tecidos de lã e de algodão;</li> <li>• na indústria metalúrgica, que se desenvolveu graças à abundância de ferro e de carvão de pedra (hulha).</li> </ul> <p>As fábricas de fição e de tecelagem instalaram-se perto dos cursos de água e em zonas de fácil acesso aos portos marítimos. Por sua vez, as fundições de ferro localizaram-se junto das bacias hulhíferas (doc. 1).</p> <p>In Barreira &amp; Moreira, <i>Sinais da História</i>8, 2009, p. 148, Edições Asa (adaptado)</p>
<p><b>FATORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indústria têxtil</li> <li>• Indústria metalúrgica</li> </ul>	



doc. 1

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ABG, assente num modelo funcional da língua, tem como objetivo central, como constata Avelar, “atingir um (grande) leque de propósitos sociais, interagir com o outro, construir o conhecimento do mundo, produzindo textos coerentes, bem estruturados quer no Modo oral como escrito” (Avelar, 2011, p. 206). Deste modo, o ensino baseado em género abre a possibilidade aos alunos de entenderem as relações entre a função e a forma, a estruturação dos textos e os padrões linguísticos adequados, bem como a sua finalidade, tornando-se, assim, mais fácil compreender, interpretar e avaliar os diferentes géneros que realizam os conteúdos do currículo. Decorre do exposto que a ABG facilmente se adapta ao currículo nacional, pois uma aprendizagem consolidada dos géneros textuais permite corresponder às exigências linguísticas da escola, neste caso, o português, a língua de escolarização, e, assim, contribuir decisivamente para o sucesso escolar e a formação de cidadãos intervenientes. Na verdade, em vários países, como refere Avelar, “Os estudos genológicos representam um grande esforço de investigação sobre a língua e sustentam propostas de ensino-aprendizagem que vêm, crescentemente, a preponderar nos vários currícula de diversos países” (Avelar, 2011, p. 212), onde as avaliações da implementação da ABG da Escola de Sidney têm sido muito positivas. Em Portugal, dão-se, agora, os primeiros passos, mas a informação (ainda pouca), que vai chegando, faz-nos pressupor que a sua aplicação, com a devida adaptação à nossa cultura, terá efeitos muito benéficos nos resultados do sistema educativo e na sociedade em geral.

A análise apresentada incide numa situação muito restrita da aplicação dos géneros escolares em Portugal e centra-se numa realidade muito exígua, por isso é necessário alargar esta pesquisa não só quantitativamente, mas também aferir se, na perspetiva de uma pedagogia de base genológica, os diferentes géneros são introduzidos de forma correta e no momento adequado no que diz respeito à idade e às necessidades dos alunos. E, com base nessas experiências, realizar estudos mais alargados e aprofundados sobre o desenvolvimento da apropriação dos diversos géneros escolares pelos alunos. Neste momento, em Portugal, como já foi referido, decorrem experiências em algumas escolas. O alargamento, aprofundamento, bem como a divulgação dessas experiências e desses estudos beneficiaria os alunos em geral, pois como consideram Luísa Solla e Fausto Caels, “todos carecem de apoio na vivência e na aprendizagem em ambiente de diversidade cultural”, mas apesar de existirem algumas condições,

inclusivamente legislativas, continuam, “ainda há muito caminho a percorrer para que as condições de aprendizagem da língua e das disciplinas curriculares destes alunos [PLNM] se aproximem das dos seus colegas falantes nativos de português” (Solla & Caels, 2013, p. 290), e, acrescento, não só os alunos cuja língua materna não é o português, mas também os que têm nacionalidade portuguesa e cujos progenitores são estrangeiros, pois a sua língua materna não é o português, mas a língua falada com a família.

A implementação de uma pedagogia de base genológica carece de algum esforço, mas, reconhecidamente, traz vantagens, sobretudo se vários professores partilharem esta pedagogia. A participação das professoras de História e de Português, na experiência mencionada, potenciou o seu desenvolvimento, não só pelo trabalho realizado nas suas aulas, no âmbito da pedagogia de género, como também pela partilha de experiências e conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do percurso. De facto, a abordagem genológica permitiu trabalhar com textos que abrangiam mais do que uma área, por exemplo, a Biografia, género utilizado nas duas disciplinas. Além disso, permitiu tratar conteúdos de carácter educativo, como a educação alimentar num texto expositivo, cruzando, assim, interesses com a disciplina de Português e a de Formação Cívica no sentido de ajudar a formar cidadãos informados e intervenientes. A ABG demonstrou, assim, o potencial que encerra para a realização de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, pois permite tratar diferentes géneros textuais do interesse de várias disciplinas e transmitir simultaneamente conteúdos relevantes.

Na experiência realizada, verificou-se que o aluno beneficiou por ser tido em conta a necessidade de apoio linguístico, para funcionar em disciplinas não linguísticas, e esse apoio ter sido dado numa perspetiva comunicativa, de ensino e aprendizagem de LE/L2 baseado em tarefas, combinando o ensino baseado em tarefas com os princípios e principais propostas, de uma abordagem genológica, pois o ensino da língua deve cobrir vários aspetos e não apenas o ensino da língua como veículo de comunicação. Tal como afirma Rothery, para desenvolver “altos níveis de literacia e uma orientação crítica, devemos não só, ensinar a língua mas também **explicitar** o funcionamento da língua para construir significados – o cerne da linguística educacional” (Rothery, 1996, p. 120). Com efeito, é necessário aprender *através* da língua e *como* se instancia o leque de escolhas que o sistema oferece, para aprendermos *com* a língua, tendo consciência de *porque* o fazemos. Ou seja, na escola, os alunos, especialmente a partir do 8º ano de escolaridade, precisam de usar a língua, em enunciados não congruentes (técnicos,

especializados) dentro de um determinado Campo, seguindo os padrões linguísticos de cada Género textual, tendo em mente as Relações de Interação entre o autor do enunciado e o leitor ou o ouvinte, para, deste modo, serem capazes de construir configurações de significados, para poderem partilhar e transmitir conhecimentos.

Os modelos, o Género e o Registo, bem como a prática da leitura e da escrita e da reescrita são fundamentais numa pedagogia explícita. Não basta saber regras; é preciso conhecer o modo como se descodificam as complexidades linguísticas e ter consciência de que é indispensável comunicar claramente aos alunos as instruções e os critérios para o sucesso. De outro modo, o fracasso será facilmente atribuído a outros fatores como a origem familiar, a motivação ou a cognição.

Todavia, devemos ter presente que o texto linguístico não esgota as variedades de leitura. Como afirma Avelar: “Para além de uma reflexão sobre a língua enquanto sistema, conhecimento acerca da língua deverá também incluir, uma reflexão mais geral sobre outros sistemas semióticos, o que significa trazer a multimodalidade para o âmago das preocupações de ensino” (Avelar, 2011, p. 208). Martin e Rose, por sua vez, afirmam que o mapeamento dos géneros deve ser elaborado de um ponto de vista multimodal, pois eles são concretizados através de várias modalidades de comunicação (Martin & Rose, 2008, p. 44) . De facto, as crianças, desde o início da escolaridade, tendem a representar objetos ou situações juntamente com os textos que lhes são pedidos; os adolescentes preferem claramente textos visuais ou multimodais; e, de um modo geral, no contexto social da cultura ocidental em que nos inserimos, vivemos rodeados de textos multimodais. Assim, penso que é prioritário aprender e ensinar os géneros textuais e, se possível, usando para tal a pedagogia da Escola de Sydney, e concordo com os autores acima referidos quando sublinham que devemos atender à multimodalidade e integrar o estudo desses textos em situações de comunicação multimodais. Do mesmo modo, devemos estar atentos ao facto de que, o Género e o Registo (Campo, Modo e Relações) são dois construtos que têm níveis de variação independentes, estando o género para lá do Registo. Como consideram Martin e Rose: “We can think of field, tenor and mode as resources for generalising across genres, from the differentiated perspectives of ideational, interpersonal and textual meaning” (Martin & Rose, 2008, p. 16) .

Assim, assente numa abordagem funcional da língua, o Ciclo de Ensino e de Aprendizagem oferece flexibilidade na configuração de significado, pois o professor pode utilizar todas as etapas de cada um dos ciclos numa sequência de aprendizagem ou, se assim o entender, usar apenas algumas de um dos ciclos ou ainda escolher apenas um ciclo. Na generalidade dos casos deverá começar, na minha opinião, o trabalho com os alunos com o ciclo externo, pois é pressuposto partir do geral para o particular e entender que o texto se desenrola em etapas de significado, que podem ser usadas na leitura detalhada do ciclo intermédio e em seguida no ciclo interno. As escolhas de trabalho em literacia com a ABG da Escola de Sidney são vastas e, por isso, esta pedagogia é adaptável a muitas situações de ensino e de aprendizagem.

É necessário que os professores tomem consciência das vantagens da aplicação efetiva da pedagogia de género, no interesse dos alunos e no seu próprio, pois entre outros ganhos, permite mais facilmente a colaboração e entreajuda, necessárias para a implementação no terreno da interdisciplinaridade já há muito prevista.

Os professores das várias disciplinas, enquanto pedra basilar de todo o processo de ensino e de aprendizagem, precisam realmente de compreender a funcionalidade da língua para atingir os seus propósitos, e, tomar consciência dos aspetos linguísticos envolvidos na construção de significados para transmitir os conteúdos, bem como verificar as vantagens do uso de uma abordagem de base genológica. Deste modo, a formação de professores deve contemplar a aprendizagem e o uso do ensino da ABG, para que estes possam ajudar os alunos a enfrentar os desafios que os textos de estrutura complexa das várias disciplinas contêm. Os modelos de géneros textuais que se oferecem aos alunos e que se pede que escrevam determinam os géneros textuais que produzem. Deste modo, as tarefas que pedem experiências pessoais levam à produção de narrativas pessoais ou sobre outros, o que conduz naturalmente ao uso de exemplos em vez de argumentação, e ao uso de Registos orais em vez de Registos académicos. Na instrução da escrita, também é fundamental o enfoque nas funções textuais das estruturas que organizam o texto, bem como entender as diferenças entre o discurso comum de interação e o discurso da escola para que os professores possam compreender e saber ensinar os Registos da literacia avançada, e entender as abordagens funcionais que permitem apresentar aos alunos as características léxico-gramaticais e do discurso dos Registos académicos que constroem os significados técnicos e especializados.

A pedagogia de género é facilitadora da aprendizagem, além dos aspetos mencionados, prevê no seu ciclo a reescrita, tal como a leitura detalhada e a reescrita

individual, momentos indispensáveis tanto para alunos com dificuldades na escrita, como para os bons alunos, para falantes nativos como falantes de outras línguas, jovens ou seniores, pois ajuda-os a progredir (Rose & Martin, 2012, p. 67), porque é através da reescrita de texto que se vai instanciando o pensamento que subjaz à escrita.

Tal como defendem Martin e Rose, o acesso ao discurso do poder é um direito de todos “access to the discursive resources of power is the democratic right of all citizens, and that as linguists and language educators it is our responsibility to make these resources available to all.” (Martin & Rose, 2008, p. 229). Para que todos tenham acesso a estes recursos discursivos, as autoridades da educação devem promover ações no sentido de incluir no currículo o estudo dos Géneros. Quando são elaborados programas e outros documentos reguladores deve ter-se em consideração que a escrita, além de ser um processo cognitivo, é também um processo social, e por isso deve atender-se “ao modo como os significados são socialmente construídos” (Gouveia, 2008, p. 200). No entanto, será útil ter-se presente que a construção desses significados começa no primeiro ano de escolaridade, pois o aluno que inicia a escolaridade precisa de ser ajudado a evoluir de uma competência oral que já possui, para a competência da escrita académica, pelo que tem vantagens em ser exposto a experiências com os Géneros que terá de usar em contexto escolar. Assim, é importante não só que o currículo contemple uma progressão adequada de géneros, como também a consciencialização do professor da importância do ensino de diferentes Géneros.

A escola, hoje, enfrenta desafios que é preciso entender para que o sistema possa responder com eficácia às constantes mudanças da sociedade. A globalização permite interações enriquecedoras, mas apresenta alguns constrangimentos, por isso é preciso ter em mente, como afirma Isabel Leiria:

O facto de certos alunos viverem num mesmo contexto não significa que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de uso. O facto de viverem em contexto de imersão não significa que todos tenham o mesmo grau de exposição a material linguístico (a input) rico e variado da L2. Por outro lado, essas oportunidades estão também relacionadas com a distância linguística entre a L1 e a L2 (quanto mais afastadas são as duas línguas mais os falantes da L2 se refugiam na sua L1) e também com hábitos culturais da comunidade e da família (Leiria & alii 2005, p. 7).

A composição da escola portuguesa é diferente da escola de há uns anos, e desconhecemos a sua composição no futuro, pois como refere a mesma autora “os

fluxos migratórios são imprevisíveis” (Leiria & alii, 2005), por isso os currículos devem ser suficientemente flexíveis para se adaptarem a diferentes situações no que concerne à sua diversidade. Muitos jovens portugueses vivem, neste momento, longe do nosso país, alguns constituirão famílias em outros lugares e aí se fixarão, mas outros poderão regressar com os filhos, o que virá alterar o padrão e perfil das nossas escolas, no que à relação com a língua portuguesa diz respeito. Vindos de outros espaços, com experiências que pouco ou nada se relacionam com a realidade do país, questiono-me se não será um novo momento propício para ponderar que ensino teremos para oferecer a essas crianças, alunos de nacionalidade e língua materna portuguesas, que podem ter sido escolarizados em português, mas cuja língua de socialização foi outra. Incluo, nestas preocupações, todos os alunos, em especial os de grupos sociais mais desfavorecidos, a quem a escola há décadas abriu as portas, mas que continua a excluir, enviando-os para currículos alternativos e outras organizações curriculares, cujo mérito não será mais do que retirar da rua alguns adolescentes, evitando, assim, engrossar as estatísticas do abandono escolar.

Decorre do exposto que o grupo dos professores é o principal responsável pela transformação da escola, sendo esta reflexo da sociedade, mas também um fator de mudança, já que acolhe e ajuda a formar os cidadãos. Assim, compete aos professores encontrar as melhores soluções de ensino.

Para concluir, é minha convicção que a Pedagogia de Géneros proposta pela Escola de Sidney, adaptada ao contexto português, poderá servir os interesses dos alunos e dos professores, na medida em que se propõe dar oportunidades idênticas a todos os alunos, pensando nos que apresentam mais dificuldades, e permitirá aos professores incluir no leque de ideias e experiências que foram acumulando, um ciclo de ensino flexível, eficaz, rigorosamente explícito e amplamente testado.

## Referências Bibliográficas

- Avelar, A. (2011). Géneros Discursivos e Curricula. *Interacções*, 19, pp. 200-218.
- Avelar, A. M. (2008). *Géneros e Registos do Discurso no Ensino de Línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Lisboa: FLUL.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2009). *Sinais da História* 8. Edições ASA.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique* (2ª ed.). Maryland, USA: Rowman&Littlefield Publishers, Inc.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S., & Yallop, C. (2003 [1994]). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide* (2ª ed.). Sydney: National Centre for English Teaching and Research - Macquarie University.
- Christie, F. (janeiro-junho de 2004). Systemic Functional Linguistics and a Theory of Language Education. *Ilha do Desterro*, nº 46, pp. 13-40.
- Christie, F. (janeiro-junho de 2004). Systemic Functional Linguistics and a Theory of Language Education. *Ilha do Desterro*, nº 46, pp. 13-40.
- Christie, F. (2010). Grammar Wars in Australia. In T. L. (ed), *Beyond the Grammar Wars - A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. New York: Routledge.
- Cristovão, F. (2001). *Método - Sugestões para a elaboração de um ensaio ou tese*. Lisboa: Colibri.
- DGE. (s.d.). Obtido de Testes de diagnóstico - 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=235#i>
- DGE. (2005). *Documento Orientador para Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Obtido de Documentos de Apoio: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=235#i>
- Eggins, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and Registers of Discourse. In T. A. Van Dijk, *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 1, pp. 230-254). London: Sage Publication.
- Europa, C. d. (2001). *Quadro de Referência Europeu para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Firth, J. (1937). Context of Situation. In J. Firth, *The Tongues of Men* (Reprinted in *The Tongues of Men & Speech*. Oxford: OUP: pp 110-114 ed.). London: Watts & Co.



- Gouveia, C. (2008). *Gramática: produzir significados na escrita*. (FLUP, Ed.) Obtido de Biblioteca Digital:  
<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1334&sum=sim>
- Gouveia, C., Tavares, A., & Lobato, M. (5 de Dezembro de 2013). *Projeto TeL4ELE*. Obtido de Webin@rDGE: <http://webinar.dge.mec.pt/2013/12/05/projeto-tel4ele/>
- Gouveia, C. (jan./jun. de 2009). Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga*, 16.
- Gouveia, C. A. (2013). A Escola como Sistema de Géneros: Conhecimento, Aprendizagem e Transversalidade. In M. H. Mira Mateus, & L. Solla (eds.), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 441-461). Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Halliday, M., & Mattiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- Hammond, J., Burns, A., Joyce, H., Brosnan, D., & Gerot, L. (s.d.). *English for Special purposes - A Handbook for Teachers of Adult Literacy*. Sydney, Australia: National Center for English Language Teaching and Research.
- Hammond, J., Burns, J., Joyce, H., Brosnan, D., & Gerot, L. (1992). *English for Social Purposes*. Sydney: Macquarie University.
- Hymes, D. H. (1974). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (2ª ed.). Harmondsworth, UK: Penguin, pp. 269-293.
- Leech, G., & Svartvik, J. (1995). *A Communicative Grammar of English*. London and New York: Longman.
- Leiria (coord.), I. (4 de Abril de 2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Obtido de Documentos de Apoio:  
<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=235>
- Leiria, I., Queiroga, M., & Soares, N. V. (2005). *Perfis Linguísticos*. Obtido de Documentos de Apoio:  
<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=235#i>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write*. Beijing.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations - Mapping Culture*. London: Equinox.

- Martin, J. R., & Rose, D. (s.d.). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In C. M. J Webster (Ed.). London. Obtido em 10 de outubro de 2013, de Continuing Discourse on Language.  
<http://aall.org.au/sites/default/files/DesignLiteracyPedagogy.pdf>
- Painter, C. (1999). Preparing for school: Developing a semantic style for education. In F. Christie, *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 66-87). London: Continuum.
- Perdigão, M. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Lisboa : DGIDC - MEC.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.
- Rothery, J. (1996). Making Changes: developing an educational linguistics. In *Literacy in Society*. Ruqaiya Hasan & Geoff Williams.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *THE LANGUAGE OF SCHOOLING - A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates ,Publishers.
- Solla, L., & Caels, F. (2013). O que aprendemos com o projeto. In M. H. Mira Mateus, & L. Solla (eds.), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 287-300). Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2002). *Manual of the General Conference*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, ltda.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

genre families	engaging	sequence of events	complicating unresolved no complication – <b>personal recount</b> not sequenced in time – <b>news story</b>	resolved - <b>narrative</b> sharing feelings - <b>anecdote</b> judging behaviour - <b>exemplum</b>
	informing	chronicles stages in time  explanations causes & effects  reports describing things  procedural directing	my significant life events – <b>autobiographical recount</b> stages in a life - <b>biographical recount</b> stages in a story temporal – <b>historical recount</b> causal – <b>historical account</b>  sequence of causes & effects - <b>sequential</b> alternative of causes & effects - <b>conditional</b> multiple causes for one effect - <b>factorial</b> multiple of effects for one cause - <b>consequential</b>  one type of thing - <b>descriptive</b> different types of things - <b>classifying</b> parts of wholes - <b>compositional</b>  how to do an activity – <b>procedure</b> (recipe, experiment, algorithm) what to do and not to do – <b>protocol</b> (rules, warnings, laws) how an activity was done – <b>procedural recount</b> (experiment report)	
	evaluating	text responses critiquing  arguments persuading	expressing feelings about a text – <b>personal response</b> evaluating a text (verbal, visual, musical) - <b>review</b> interpreting the message of a text - <b>interpretation</b>  supporting one point of view - <b>exposition</b> discussing two or more points of view - <b>discussion</b>	

(Rose & Martin, 2012, p. 128, adaptado)

## Anexo 2

	genre	purpose	stages
Stories	<b>recount</b>	recounting events	Orientation Record of events
	<b>narrative</b>	resolving a complication in a story	Orientation Complication Resolution
	<b>exemplum</b>	judging character or behaviour in a story	Orientation Incident Interpretation
	<b>anecdote</b>	sharing an emotional reaction in a story	Orientation Remarkable event Reaction
Histories	<b>autobiographical recount</b>	recounting life events	Orientation Record of stages
	<b>biographical recount</b>	recounting life stages	Orientation Record of stages
	<b>historical recount</b>	recounting historical events	Background Record of stages
	<b>historical account</b>	explaining historical events	Background Account of stages
Explanations	<b>sequential explanation</b>	explaining a sequence	Phenomenon Explanation
	<b>conditional explanation</b>	alternative causes and effects	Phenomenon Explanation
	<b>factorial explanation</b>	explaining multiple causes	Phenomenon: outcome Explanation: factors
	<b>consequential explanation</b>	explaining multiple effects	Phenomenon: cause Explanation: consequences
Procedures	<b>procedure</b>	how to do experiments and observations	Purpose Equipment Steps
	<b>procedural recount</b>	recounting experiments and observations	Purpose Method Results
Reports	<b>descriptive report</b>	classifying and describing a phenomenon	Classification Description
	<b>classifying report</b>	classifying and describing types of phenomena	Classification Description: types
	<b>compositional report</b>	describing parts of wholes	Classification Description: parts
Arguments	<b>exposition</b>	arguing for a point of view	Thesis Arguments Reiteration
	<b>discussion</b>	discussing two or more points of view	Issue Sides Resolution
Text Responses	<b>review</b>	evaluating a literary, visual or musical text	Context Description of text Judgement
	<b>interpretation</b>	interpreting the message of a text	Evaluation Synopsis of text Reaffirmation
	<b>critical responses</b>	challenging the message of a text	Evaluation Deconstruction Challenge

(Rose & Martin, 2012, p. 130, adaptado)

**Diagrama 1- Representação dos géneros tratados**

Propósito	Macrocategoria	Género	Etapas estruturantes
Envolver	Géneros histórias	Relato	Orientação, Rol
		Narrativa	Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução
Avaliar	Géneros de reação	Opinião	Reação, Comentário
		Resenha	Apresentação, Descrição, Avaliação.
		Interpretação	Interpretação temática, Avaliação dos elementos, Reiteração do tema
Informar	Géneros de interpretação histórica: cronológicos	Biografia	Identificação, Episódios
		Apreciação histórica	Contextualização, sequência da Apreciação
	Géneros de interpretação histórica: não cronológicos	Explicação causal	Resultado, Fatores
		Explicação consequencial	Causa, Consequências
	Géneros classificativos	Relato descritivo	Afirmação geral, Descrição
	Géneros comportamentais	Procedimentos	Estádios

(Gouveia, 2013, p. 459, adaptado)

## O RENASCIMENTO E A FORMAÇÃO DA MENTALIDADE MODERNA

O Renascimento começou em Itália e, depois, expandiu-se por outros países da Europa. Por que razão surgiu em Itália? Que características tinha? O que é o Humanismo?

### A ITÁLIA, BERÇO DO RENASCIMENTO

Nos séculos XIV, XV e XVI, a Europa conheceu um intenso movimento de renovação das letras, das ciências e das artes, a que se deu o nome de Renascimento\*. Este movimento começou em Itália devido a determinadas circunstâncias:

- a Itália era constituída por vários estados independentes – como Florença, Roma, Génova, Veneza – que, então, conheciam uma grande prosperidade económica, em virtude das intensas relações comerciais com o Oriente e o Norte da Europa. Os dirigentes destes estados – papas, príncipes, burgueses –, em concorrência entre si, embelezavam as cidades e protegiam, através do mecenato\*, escritores e artistas (docs. 1 e 3).
- a Itália, mais do que qualquer outra parte da Europa, conservava testemunhos das civilizações clássicas (monumentos e obras literárias), fontes de inspiração para artistas e escritores.

O movimento renascentista espalhou-se por toda a Europa. Entre as figuras do Renascimento destacaram-se Petrarca, Maquiavel (Itália), Erasmo de Roterdão (Holanda), Shakespeare (Inglaterra) e Camões (Portugal). Mas que características tinha o Renascimento?

### UM NOVO MOVIMENTO CULTURAL – O HUMANISMO

Durante a Idade Média (séculos V–XV), Deus e a religião ocuparam grande parte da reflexão do Homem. Mas, a partir do século XV, a situação mudou. Com efeito, o Homem passou a debruçar-se mais sobre si próprio e os seus problemas (doc. 2).

O Homem renascentista procurou desenvolver de forma harmoniosa o corpo e o espírito. Neste sentido, praticava actividades físicas (ginástica, esgrima), cultivava a vida em sociedade (convívio, dança); ansiava pela fama, tinha curiosidade por todas as coisas (enciclopédismo) e uma fé inabalável no espírito crítico (doc. 5). A imagem deste homem universal, enciclopédico, interessado por tudo, é-nos dada por Leonardo da Vinci (1452–1519) que foi artista, engenheiro e cientista. A esta corrente do pensamento renascentista, que colocava o Homem no centro do mundo, chamou-se Humanismo\*.

Os humanistas inspiravam-se nos antigos escritores gregos e romanos, isto é na cultura da Antiguidade Clássica, pelo facto destes, no seu tempo, terem reflectido muito sobre os problemas humanos (doc. 4). A Antiguidade Clássica era considerada, por isso, como fonte e modelo a seguir. Na verdade, os ideais da Antiguidade serviam-lhe de inspiração para criar um homem novo, amante da vida e confiante das suas capacidades (doc. 5). Mas, o Homem do Renascimento teve outros interesses. Vamos conhecê-los.



1. Lourenço de Médicis, governador de Florença (1469–1492) – Mecenaz do Renascimento, fez da sua cidade um centro do humanismo e da arte renascentista. Grande protector das letras, das artes e das ciências, fez de Florença a capital intelectual da Europa na 2ª metade do século XV.

\*Humanismo – ver Glossário (pág. 223).

\*Mecenato – ver Glossário (pág. 223).

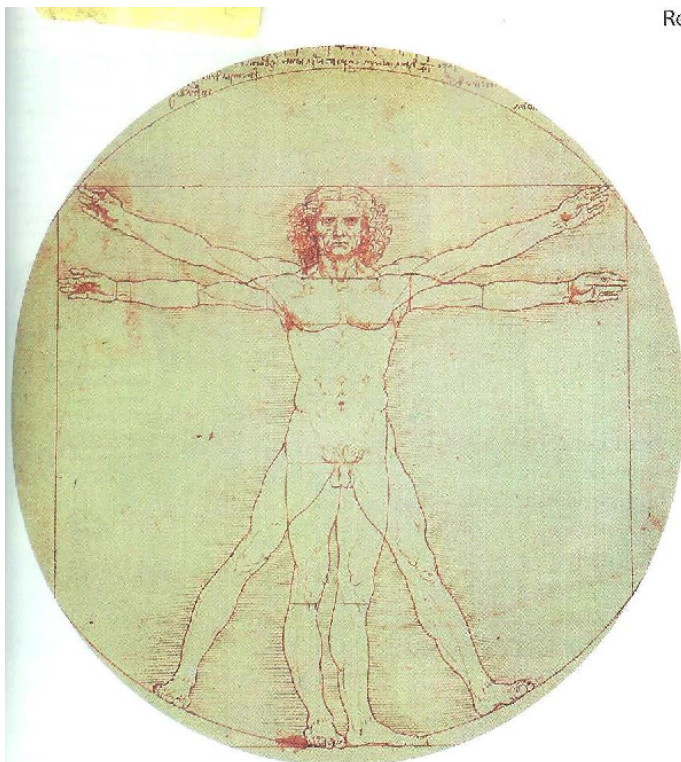
\*Renascimento – ver Glossário (pág. 224).

### SÍNTESE

O Renascimento, movimento de renovação das letras, das ciências e das artes, surgiu em Itália. Esta gozava, então, de grande prosperidade económica e conservava muitos vestígios das civilizações clássicas.

No Renascimento, o Homem passou a debruçar-se sobre si próprio e sobre os seus problemas (Humanismo). Para isso, os humanistas inspiraram-se nos antigos escritores gregos e romanos que, no seu tempo, valorizaram a acção do Homem.





**2. O Homem centro do Mundo (desenho de Leonardo da Vinci, 1485-1490) –**

Os intelectuais dos séculos XV e XVI, contrariamente aos do Idade Média, passaram a considerar o Homem como centro dos seus interesses e preocupações (antropocentrismo). Daí, os humanistas exaltarem o Homem e as suas obras.



**4. Humanistas italianos** – Da esquerda para a direita, Marsilio Ficino (estudioso de Platão), Landino (seguidor de Aristóteles e Petrarca), Poliziano (educador dos filhos de Lourenço de Médicis) e Gentile de Becchi (professor de Lourenço de Médicis). Pelo facto de se inspirarem nos escritos gregos e romanos, os humanistas estudaram grego e latim.

**3. A acção dos Mecenas**

(Lourenço de Médicis) tinha adornado os jardins da praça de S. Marcos (Florença) com belas estátuas antigas. Todas as salas do seu palácio estavam embelezadas com admiráveis estátuas, quadros e mil objectos da autoria dos melhores mestres que tinham vivido em Itália ou no estrangeiro. Todas as obras de arte constituíam não só um incomparável adorno para a sua casa e jardins mas também uma escola para os jovens pintores, aprendizes de escultura e todos os que se aplicavam ao desenho (...). Aos que, demasiado pobres, não tivessem podido consagrar-se ao estudo do desenho, ele assegurava-lhes os meios de vida e vestuário e concedia grandes recompensas aos que realizavam os melhores trabalhos.

Giorgio Vasari, *Vidas* (1550)

**5. A educação do “homem novo” do Renascimento**

*Desejo que o nosso cortesão seja instruído nas letras (...) e que saiba a língua latina e a grega (...), que conheça os poetas, os oradores, os historiadores e, ainda, que ele seja capaz de escrever em verso e em prosa, principalmente na nossa língua vulgar. (...) Há outra coisa que considero de grande importância: é o talento para desenhar e o conhecimento da pintura.*

*Desejo que o nosso cortesão seja um perfeito cavaleiro (...), que seja bom nos torneios, no jogo do pau e convém que saiba saltar e correr.*

Baltasar Castiglione, *O Cortesão* (1528)

**ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM**

1. Explica, com base no doc. 2, a expressão “O Homem centro do Mundo”.
2. Identifica, no doc. 3, medidas de mecenato de Lourenço de Médicis.
3. Caracteriza, a partir do doc. 5, o “homem novo” do Renascimento.

**FICHAS DE APLICAÇÃO**

Resolve as Fichas de Actividades n.º 13 (Caderno de Actividades) e 14 (CD-Rom do Aluno).



## Anexo 5

Lê os dados na coluna da esquerda e, com a ajuda do teu colega e da professora, escreve a biografia de Paula Rego.

<p><b>Nascimento:</b></p> <p>Data: 26 /01/1935</p> <p>Local: Lisboa</p> <p><b>Família:</b></p> <p>republicana e liberal /ligações às culturas inglesa e francesa</p> <p>infância e adolescência: Estoril</p> <p>escola: St. Julian's School, Carcavelos</p> <p>17 anos (incentivada pelo pai) – Slade School of Fine Art, Londres. Conhece vários artistas, entre os quais Victor Willing.</p> <p>Casamento: 1959/Victor Willing; 3 filhos: Carolina, Victoria e Nicholas</p> <p>Victor Willing, pintor e crítico de arte; crítico da obra de Paula Rego, produziu várias leituras fundamentais do seu trabalho. Obras da artista de meados dos anos oitenta contêm referências a "Vic" (m.1988 – esclerose múltipla).</p> <p>Ao longo dos anos 60 – divide o tempo entre Portugal e Londres.</p> <p>1976 – instala-se definitivamente em Londres / visita Portugal, sobretudo, casa de família na Ericeira; figura em muita da sua produção artística, a par de Lila Nunes, antiga enfermeira de Vic, modelo privilegiado de Paula Rego desde 1988.</p> <p><b>Carreira:</b></p> <p>a partir dos anos 90, aos 50 anos de idade; nome incontornável no plano internacional.</p> <p>Inúmeras obras para galerias e exposições.</p> <p>1990 – primeira Artista Associada da National Gallery, Londres.</p> <p>imaginário prodigioso / percurso: explora técnicas e linguagens diversas – inúmeras exposições individuais e retrospectivas em museus e galerias de renome, e com inúmeros prémios e distinções</p> <p>atualmente: trabalha e reside em Londres; representada pela Marlborough Fine Arts</p>	<p>Paula Rego nasceu em Lisboa em 26 de janeiro de 1935, oriunda de uma família republicana e liberal, com ligações às culturas inglesa e francesa. Passou a sua infância e adolescência no estoril e frequentou a St. Julian's School em Carcavelos.</p> <p>Aos 17 anos, incentivada pelo pai, matriculou-se na Slade School of Fine Art, em Londres, onde conheceu o Victor Willing.</p> <p>Em 1959 casou-se com Victor Willing e teve 3 filhos: Carolina, Victoria e Nicholas.</p> <p>Victor Willing, pintor e crítico de arte, produziu várias leituras fundamentais do trabalho de Paula Rego. Em meados dos anos oitenta as obras da artista contêm referências a "Vic" que morreu em 1988 de esclerose múltipla.</p> <p>Ao longo dos anos 60, divide o tempo entre Portugal e Londres.</p> <p>A partir de 1976, instalada definitivamente em Londres visita Portugal sobretudo, casa de família na Ericeira, que figura em muita da sua produção artística, a par de Lila Nunes, antiga enfermeira de Vic, modelo privilegiado de Paula Rego desde 1988.</p> <p>A partir dos anos 90, aos 50 anos de idade, tornou-se um nome incontornável no plano internacional. Produziu inúmeras obras para galerias e exposições. Em 1990 foi a primeira Artista Associada da National Gallery em Londres.</p> <p>Detentora de imaginário prodigioso apresenta um percurso, onde explora técnicas e linguagens diversas que</p>
---	--

## **APÊNDICE**

## PARTE II COMPREENSÃO e PRODUÇÃO ESCRITA

### Compreensão de uma informação escolar

**CANTINA:** Horário: 12h00-14h00

Preço da refeição: Alunos: €1,50; Professores e funcionários: €3,60 Nota: As senhas têm de ser obtidas no dia anterior. Caso sejam obtidas no próprio dia há uma multa no valor de €0,25.

### Ementa semanal

22 de Setembro a 26 de Setembro

2.ª FEIRA	
Sopa	Feijão
Prato	Carne de porco à portuguesa
Sobremesa	Mousse de chocolate
3.ª FEIRA	
Sopa	Espinafres
Prato	Filetes de pescada com salada russa
Sobremesa	Fruta variada
4.ª FEIRA	
Sopa	Caldo verde
Prato	Frango assado com batata frita
Sobremesa	Arroz doce
5.ª FEIRA	
Sopa	Feijão verde
Prato	Carapau frito com arroz de tomate
Sobremesa	Fruta variada
6.ª FEIRA	
Sopa	Juliana
Prato	Hambúrguer com arroz e salada
Sobremesa	Gelatina

**Observa as seguintes afirmações. Indica se são verdadeiras ou falsas.**

	Verdadeiro	Falso
1. A cantina abre ao meio dia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ✓
2. A cantina fecha às três da tarde.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> ✓
3. Os alunos pagam menos do que os professores e os funcionários.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ✓
4. Os professores pagam tanto como os funcionários.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ✓
5. As senhas de almoço devem ser compradas no dia anterior.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ✓
6. Todos os dias há fruta para sobremesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> ✓
7. Todos os dias há uma sopa diferente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ✓
8. À quinta-feira, a cantina está fechada.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> ✓
9. Na quarta-feira, há frango assado com arroz de tomate.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> ✓
10. Na sexta-feira, a cantina serve comida vegetariana.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> ✓
11. Na terça-feira, o prato principal inclui peixe.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ✓

**Figura 1 do Apêndice (Ap) – Teste diagnóstico de PLNM (DGE) – Parte II – Atividade I**

## Compreensão de pequenos textos narrativos

### Margarida:

Tive um cão em pequena, um Pinsher anão, esportíssimo e muito nervoso, que se atirava ao pescoço de todos os cães grandes com quem se cruzava na rua. Chamava-se Pic — abreviatura de Piccolo, “pequeno” em italiano —, e só a boa sorte lhe poupou a vida. Era tão pequeno que os cães grandes nem o levavam a sério. Como é habitual em cães que vivem em casa, ele assimilou os piores defeitos dos donos: era impaciente e mandão, dado a crises existenciais.

### Andreia:

Desde que me lembro que tenho animais em casa, principalmente cães. Os gatos vieram mais tarde, tinha eu sete anos, e esta é uma das histórias de que me lembro sempre. Foi durante uma noite de verão, estava a brincar na rua com os meus primos quando ouvi um gatinho a miar. O som vinha de uma casa velha ali perto. Fiquei impressionada com tal angústia e não hesitei em entrar na casa. Lá dentro, vi um gatinho muito pequenino que miava desesperado. Estava cheio de fome e levei-o para casa.

### Ana:

Nasci em Lisboa, cidade onde sempre vivi e estudei. Na minha família o respeito pelos animais é enorme e, talvez por isso, ninguém se atreve a enfiá-los num apartamento tendo consciência da falta de tempo que existe para cuidar deles como merecem. Só me lembro de um cão — o Pantufa — que era da minha tia quando eu era muito pequena mas, quando esse desapareceu, também não se lhe seguiu nenhum. Hoje moro no campo e já não consigo viver sem os meus cães, os meus gatos, os meus patos e o meu porco.

### Carla:

Nasci na Bélgica e, apesar de ter vindo para Portugal com seis anos, recordo-me bem de sempre ter vivido rodeada de cães. Em Lisboa, vivíamos com os meus avós e, apesar de termos quintal, eles não queriam animais, por isso, durante alguns anos, vi-me privada dessa companhia. Mas um dia lá levei a melhor e o Rex entrou nas nossas vidas. Um cãozito preto muito desconfiado e com mau feitio, mas que sempre adorei. Um dia resolvi que ele havia de falar ao telefone com os meus pais ... e levei uma dentada.

### Jenny:

Desde que me lembro, os animais de estimação sempre foram uma constante em minha casa e uma parte muito importante na minha vida. Os primeiros animais de que tenho memória são três porquinhos-da-índia. Um era meu e os outros eram dos meus irmãos. O meu chamava-se “Snowy”, o do meu irmão “Ginger” e o da minha irmã “Minty”. Eu tinha por volta de quatro anos e, como ainda não ia à escola, o meu porquinho-da-índia era uma fonte de brincadeira e distração.

### Responde às seguintes perguntas:

1. Quem teve um gato em pequena? *Andreia* ✓
2. Quem tentou que o seu cão falasse ao telefone? *Carla* ✓
3. Quem teve um porquinho-da-índia? *Jenny* ✓
4. Quem teve um cão preto com mau feitio? *Carla* ✓
5. Quem não teve animais quando era pequena? *Ana* ✓
6. Quem entrou numa casa para salvar um animal? *Andreia* ✓
7. Quem nasceu no estrangeiro? *Carla* ✓
8. Quem teve um animal pequeno e nervoso? *Margarida* X
9. Quem brincava com o seu animal quando ainda não andava na escola? *Jenny* ✓
10. Quem fala dos animais que tem agora? *Ana* ✓
11. Quem tinha avós que não queriam ter animais em casa? *Carla* ✓
12. Quem cresceu numa família que tinha muito respeito pelos animais? *Ana* ✓
13. Quem foi mordida pelo seu próprio animal de estimação? *Carla* ✓
14. Quem recorda uma tia que tinha um cão? *Ana* ✓
15. Quem teve um cão que atacava outros cães? *Margarida* ✓

Figura 2 Ap - Teste diagnóstico de PLNM (DGE) – Parte II – Atividade II



## Descoberta espécie de formiga tão estranha que podia ser de Marte

Nicolau Ferreira

Não se sabe se existiu vida em Marte, mas na Amazônia foi encontrada uma formiga tão diferente do que se conhece que poderia ter vindo de lá. A descoberta obrigou a equipa de investigadores da Universidade do Texas, nos Estados Unidos da América, a criar uma nova sub-família de formigas.

Os dois primeiros espécimes da *Martialis heureka* (*Martialis* por causa de Marte e *heureka* do mesmo *eureka*, “Eu descobri!”, que foi utilizado por Arquimedes) que se encontraram, foram obtidos em 1998 em amostras de solo mas perderam-se. Só passados cinco anos, em 2003, é que se descobriu a nova formiga trabalhadora que permitiu confirmar a existência de uma nova espécie.

A *Martialis heureka* tem características suficientes para ser considerada uma formiga, mas é tão diferente de tudo o que já se viu que os cientistas criaram uma nova sub-família, a *Martialinae*, só para ela. Há 85 anos, desde 1923, que não se criava uma nova sub-família de uma espécie de formiga viva. As que foram criadas, foram-no a partir de formigas fósseis.

“Esta descoberta indicia que existe uma riqueza de espécies, possivelmente com uma enorme importância evolutiva, que está escondida nos solos das florestas tropicais ainda existentes”, escreve Christian Rabeling, um dos autores de um artigo sobre este assunto que saiu esta semana na revista científica “*Proceedings of the National Academy of Sciences*”.

espécie tem dois ou três milímetros de comprimento, não tem olhos, tem duas grandes mandíbulas, as patas dianteiras são finas e mais compridas que o normal. Todas estas características indicam que habita no solo, raramente vê a luz do dia e alimenta-se de outros animais.

Posteriormente, a análise genética confirmou que esta formiga é diferente de tudo o que se conhece, e que está na base da árvore evolutiva das formigas, ou seja, é muito antiga. “Esta descoberta suporta a ideia de que as formigas cegas dos subterrâneos que são predadoras apareceram no início da evolução das formigas”, disse Rabeling, investigador em evolução e comportamento.

As formigas apareceram há 120 milhões de anos a partir dos antepassados das vespas. A evolução foi rápida e deu lugar a muitas linhagens, com as espécies a adaptarem-se a vários ambientes.

“Com base na nossa informação e no registo dos fósseis, assumimos que o antepassado desta formiga era parecido com uma vespa, talvez similar ao *Sphecomyrma*, o fóssil de âmbar do Cretácico que é conhecido como sendo o elo perdido entre as vespas e as formigas”, disse Rabeling.

O investigador defende que as adaptações a um estilo de vida subterrâneo e sem luz apareceram numa primeira fase da evolução das formigas e que se mantiveram ao longo dos anos.

“A nova espécie de formiga está escondida no solo, num ambiente tropical estável, que é potencialmente menos competitivo. Esta espécie pode ser uma relíquia que reteve características morfológicas ancestrais”, conclui.

*In Público*, 16-09-2008 (adaptado)

**Figura 3 Ap- Teste diagnóstico de PLNM (DGE) – Parte II – Atividade III**

**Observa as seguintes perguntas. Assinala com X as respostas certas.**

- ✓ 1. Segundo o texto foi descoberta uma nova espécie de formigas. Onde se deu esta descoberta?
- Em Marte ☐
  - Nos Estados Unidos da América ☐
  - Na Amazónia ☒
- ✓ 2. Quem descobriu a nova espécie de formigas?
- Uma equipa de investigadores da Universidade do Texas ☒
  - Arquimedes ☐
  - Uma equipa de investigadores da Universidade da Amazónia ☐
- ✓ 3. Como se chama a nova espécie de formigas?
- Formica novus ☐
  - Martialis heureka ☒
  - Martialis formica ☐
- ✓ 4. Em que ano foram obtidos os dois primeiros espécimes da nova formiga?
- Em 1923 ☐
  - Em 1998 ☒
  - Em 2003 ☐
- ✓ 5. Porque foi criada uma nova sub-família para a formiga *Martialis heureka*?
- Porque a *Martialis heureka* é parecida com um fóssil. ☐
  - Porque a *Martialis heureka* é diferente de todas as outras formigas. ☒
  - Porque a *Martialis heureka* é muito trabalhadora. ☐
- ✓ 6. O que indicia a descoberta desta nova sub-família de formigas?
- Que já não existem mais espécies de formigas no mundo. ☐
  - Que existem muitas espécies escondidas nos solos das florestas tropicais. ☒
  - Que existem formigas em Marte. ☐
- ✓ 7. Quantos olhos e mandíbulas tem a *Martialis heureka*?
- A *Martialis heureka* tem dois olhos e duas mandíbulas. ☐
  - A *Martialis heureka* tem duas mandíbulas e não tem olhos. ☒
  - A *Martialis heureka* não tem mandíbulas e tem dois olhos. ☐
- ✓ 8. Como são as patas dianteiras da formiga *Martialis heureka*?
- São mais compridas do que as patas dianteiras de uma formiga normal. ☒
  - São mais curtas do que as patas dianteiras de uma formiga normal. ☐
  - São do mesmo tamanho do que as patas dianteiras de uma formiga normal. ☐

**Figura 4 Ap– Teste diagnóstico de PLNM (DGE) – Parte II – Atividade III**

- ✓ 9. O que mostrou a análise genética?
- Que a *Martialis heureka* é muito antiga. ☐
  - Que a *Martialis heureka* vive na base das árvores. ☒
  - Que a *Martialis heureka* necessita de luz do dia para encontrar alimento. ☐
- ✓ 10. Qual é a profissão de Christian Rabeling?
- O texto não diz. ☐
  - Cientista ☒
  - Veterinário ☐
- ✓ 11. Há quanto tempo existem formigas?
- Há 120 milhões de anos. ☒
  - Há 85 anos. ☐
  - Não se sabe. ☐
- < 12. Quando é que a *Martialis heureka* se adaptou a viver debaixo da terra e sem luz?
- Há muito tempo. ☐
  - Há pouco tempo. ☒
  - Nunca ☐
- ✓ 13. Em que meio de comunicação foi publicado o texto “Descoberta de formiga tão estranha que podia ser de Marte”?
- Público ☒
  - Proceedings of the National Academy of Sciences ☐
  - Sphecomyrma* ☐

**Figura 5 Ap - Teste diagnóstico de PLNM (DGE) – Parte II – Atividade III**

## Gramática

### 1. Preenche os espaços em branco com as formas verbais adequadas.

1. Vocês toçam (tocar) muito bem guitarra.
2. Na escola, nós aprendemos (aprender) sempre coisas novas.
3. Eu subo (subir) esta rua todos os dias para ir para a escola.
- X 4. O meu pai lê (ler) o jornal todas as manhãs.
5. A Joana traz (trazer) sempre o material todo para a escola.
6. A Maria gosta muito de teatro, mas eu prefiro (preferir) o cinema.
7. Ontem à noite, o meu vizinho faz (fazer) muito barulho.
- X 8. Na semana passada, nós vimos (ir) ao cinema três vezes.
9. Ontem à noite, eu fiquei (ficar) em casa com os meus pais.
10. Quando eu era (ser) pequenino, tinha (ter) uma bicicleta amarela.
- X 11. Ontem, a Teresa não veio (vir) à escola porque estava (estar) doente. trouxe
- X 12. Eu e a Maria encontramos (encontrar) o João na rua, esta manhã. Ele trouxe (trazer) dois sacos na mão e estava (estar) com pressa.
13. Ontem, quando eu cheguei (chegar), a festa já acabou (acabar).
14. Está mesmo muito frio. será (ser) que vai nevar?
- X 15. Espero que amanhã não chova (chover).
- X 16. A minha mãe gostaria muito que eu fizesse (fazer) sempre os trabalhos de casa, mas às vezes não faço (fazer).
- X 17. Quando eu tinha (ter) 18 anos, vou tirar a carta de condução.
18. Se nós estudarmos (estudar) bem, vamos tirar boas notas.
19. É melhor levar (levar) o casaco, se não vais ter frio.
- X 20. Joana, não tira (tirar) as luvas! Está muito frio.

### 2. Completa as perguntas abaixo.

- X 1. A que horas são?  
São dez e meia.
2. Quanto custa este bolo?  
90 cêntimos.
- X 3. Onde moras?  
Moro em Lisboa.
4. Qual é a tua cor preferida?

Figura 6 Ap - Teste diagnóstico de PLNM (DGE) – Parte II – Atividade IV



A minha cor preferida é o azul.

5. Com quem vives?

Vivo com os meus pais e o meu irmão.

6. Quais são os teus passatempos preferidos?

Ler, jogar à bola e ver televisão.

7. O que queres ser quando fores grande?

Quero ser médico.

**3. Substitui a expressão sublinhada pelo pronome adequado e faz alterações na frase quando achares necessário. Observa o exemplo.**

Exemplo: Viste a Joana?

Viste-a?

1. O João come o bolo.

X O João comeu o bolo

2. Amanhã vou trazer o livro de português e o livro de matemática.

X Amanhã vou trazer os livros de português e de matemática.

3. Eu disse ao João que ia comprar os livros esta noite.

Eu disse ao João que-lhe comprava os livros esta noite.

4. Ontem emprestei o dicionário ao João.

X Ontem emprestei-lhe o dicionário ao João.

5. Deste os parabéns ao Miguel?

Deste-lhe os parabéns?

**4. Completa as frases abaixo. Observa o exemplo.**

Exemplo: Maria: Vou ao cinema.

A Maria disse que ia ao cinema.

1. José: Como sempre neste restaurante.

O José disse que come sempre neste restaurante.

2. Maria: Queres ir ao teatro, João?

A Maria perguntou ao João se queria ir ao teatro.

3. Teresa: Joana, vai buscar a manteiga que está no frigorífico.

A Teresa pediu à Joana para ir buscar a manteiga que está no frigorífico.

4. António: Espero que não chova!

X O António disse que espera que não chova.

Figura 7 Ap - Teste diagnóstico de PLNM (DGE) – Parte II – Atividade IV

**Nota:** O Registo da Atividade V encontra-se na página 51.